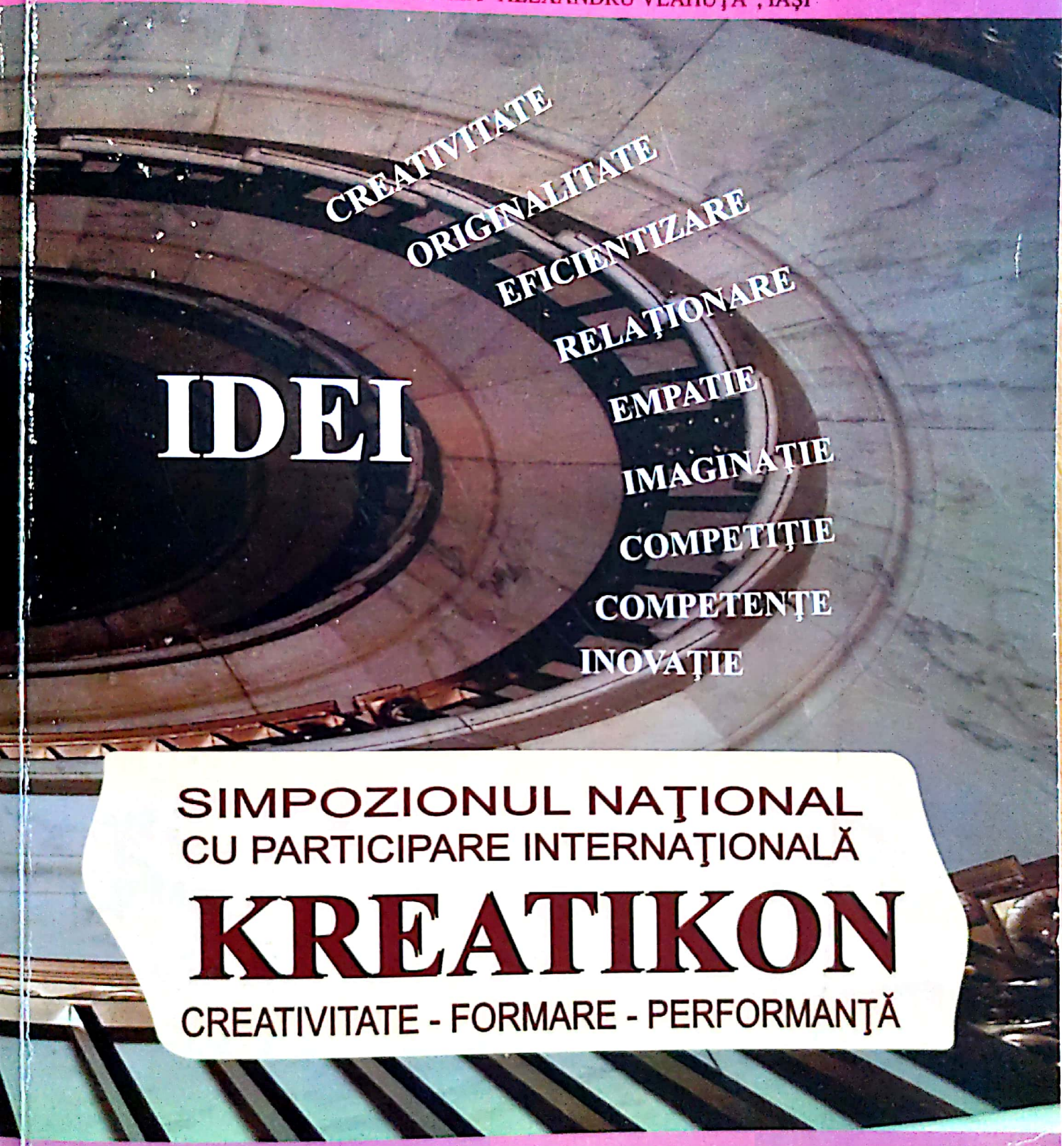
INSPECTORATUL ŞCOLAR JUDEŢEAN IAŞI
CASA CORPULUI DIDACTIC IAŞI
CENTRUL JUDEŢEAN DE RESURSE ŞI ASISTENŢĂ EDUCAŢIONALĂ
UNIVERSITATEA "PETRE ANDREI" DIN IAŞI
ASOCIAŢIA ROMÂNĂ DE PSIHOLOGIE TRANSPERSONALĂ
ASOCIAŢIA NAŢIONALĂ A PSIHOLOGILOR DE FAMILIE DIN ROMÂNIA
LICEUL TEORETIC "DIMITRIE CANTEMIR" IAŞI
ŞCOALA GIMNAZIALĂ "ALEXANDRU VLAHUŢĂ", IAŞI



SIMPOZIONUL NAŢIONAL
CU PARTICIPARE INTERNAŢIONALĂ

KREATIKON

CREATIVITATE - FORMARE - PERFORMANŢĂ

Ediţia a XI-a
10-11 APRILIE 2014, IAŞI

Scanned with OKEN Scanner

UNIVERSITATEA „PETRE ANDREI" DIN IAŞI

INSPECTORATUL ŞCOLAR JUDEŢEAN IAŞI

ASOCIAŢIA ROMÂNĂ DE PSIHOLOGIE TRANSPERSONALĂ

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ŞI ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

ŞCOALA GIMNAZIALĂ "ALEXANDRU VLAHUŢĂ" IAŞI

CASA CORPULUI DIDACTIC IAŞI

ASOCIAŢIA NAŢIONALĂ A PSIHOLOGILOR DE FAMILIE DIN ROMÂNIA

LICEUL TEORETIC "DIMITRIE CANTEMIR" IAŞI

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA, REPUBLICA MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL CU SEDIUL LA CHIŞINĂU, REPUBLICA MOLDOVA
UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAŢIONALĂ DIN MOLDOVA, REPUBLICA MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ" DIN CHIŞINĂU, REPUBLICA MOLDOVA
CENTRUL DE DIAGNOSTICARE ŞI REABILITAE "ARMONIE" CHIŞINĂU, REPUBLICA MOLDOVA

SIMPOZIONUL NAŢIONAL CU PARTICIPARE INTERNAŢIONALĂ

KREATIKON

pag 376

"CREATIVITATE.FORMARE.PERFORMANŢĂ"

Ediţia a XI-a

10 – 11 aprilie 2014

Iaşi, 2014

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

COORDONATORI
Prof. univ. dr. Mariana Caluschi
Prof. Mirela Marin

Tehnoredactor
Asist. cercet. șt. drd. Iulia Mihaela Otomega

Colectiv de redacție
Prof. Diana Anton
Prof. Gabriela Maxim

Responsabilitatea pentru calitatea științifică a textului relatat revine autorilor

CUPRINS

SIMPOZIONUL KREATIKON - O ŞCOALĂ DE FORMARE, DEZVOLTARE PERSONALĂ, EDUCAŢIE CONTINUĂ ŞI PROFESIONALIZARE ÎN CARIERĂ PRIN CREATIVITATE **10**
Prof. univ. dr. Mariana Caluschi, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei
Prof. Mirela Marin, director al Şcolii Gimnaziale "Al. Vlahuţă", Iaşi
INDIVIDUAREA – AXA CENTRALĂ A PSIHOLOGIEI ANALITICE **13**
Lect. univ. dr. Maria Tănase Mânzat
Prof. univ. dr. Ion Mânzat
ORIZONTURI TRANSPERSONALE ALE COMUNIUNII CREATOARE **18**
Prof. dr. Traian D. Stănciulescu, Universitatea "Al. I. Cuza" & Institutul Naţional de Inventică Iaşi Preşedinte al Asociaţiei Române de Studii Semiotice
PSIHOLOGUL DE FAMILIE ÎN APĂRAREA DREPTURILOR OMULUI **29**
Dr. Ecaterina Hanganu (Iaşi)
ZONELE MUTE" ALE REPREZENTĂRILOR SOCIALE: ENTITATE, ETIOLOGIE, EFECTE **34**
Mihai Şleahtiţchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, Republica Moldova
ANXIETATEA ÎN CONTEXTUL ŞCOLAR **37**
Prof. univ. dr. hab Racu Igor, Conf. univ. dr. Racu Iulia,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău
TRĂSĂTURI ALE RELAŢIEI GÂNDIRE-LIMBAJ LA PREŞCOLARII CU ŞI FĂRĂ DEFICIENŢĂ DE INTELECT **41**
Prof. univ. dr. Doru Vlad Popovici- Universitatea Bucureşti
Logoped MD Ruxandra Floriana Vizitiu - Grădiniţa Happy Univers Bucureşti
STRESUL ÎN ACTIVITATEA SPORTIVĂ **46**
Conf. univ. dr. Anişoara Sandovici, decan al Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi,
Asist. univ. dr. Constantin Nechifor, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi
DEZVOLTAREA TOLERANŢEI LA FRUSTRARE LA ELEVI **49**
Conf. univ. dr. Lucia Savca, preşedintele APPM, Chişinău
ACTIVITATEA PREVENTIVĂ A PEDAGOGULUI – FACTOR VALORIC ÎN ADAPTAREA EFICIENTĂ A COPILULUI LA MEDIUL ŞCOLAR **54**
Conf. univ. dr. Valentina Botnari, Catedra Psihopedagogie şi Educaţie Preşcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău).
COMPETENŢE DE RELAŢIONARE ÎN CADRUL PARTENERIATELOR SOCIALE ÎN CONTEXT EDUCATIONAL **57**
Lector univ. dr. Oana Ciuchi, consilier, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi
Ministerul Educaţiei Naţionale
ORIENTĂRI ACTUALE ÎN STUDIUL DIMENSIUNILOR PSIHOLOGICE ALE CALITĂŢII VIEŢII **60**
Conf. univ. dr. Angela Potâng, Universitatea de Stat din Moldova
Conf. univ. dr. Ana Sîrbu, Universitatea de Stat din Moldova

Scanned with OKEN Scanner

SECŢIUNEA I: 63
MODELE DE BUNĂ PRACTICĂ ÎN ACTIVITATEA ŞCOLARĂ. APLICAŢII PRACTICE PRIVIND UTILIZAREA METODELOR ACTIVE ÎN ABORDAREA CONŢINUTURILOR (EXEMPLE DE PROIECTARE A UNOR CONŢINUTURI, SECVENŢE DIDACTICE PE DISCIPLINE, APLICAREA METODELOR ACTIVE LA ORELE DE DIRIGENŢIE ETC);
..... 63
DEZVOLTAREA ABILITĂŢILOR PROSOCIALE LA ADOLESCENŢI 63
Delia Drăgan –Liceul Teoretic, Ion Luca Vatra-Dornei
"A FI, A FACE, A AVEA"- EDUCAŢIA PENTRU VALORI 67
Prof. consilier Violanda Cristina Morăraşu, CJRAE/Colegiul Economic Administrativ Iaşi
IMPACTUL ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII LA COPII DE VÂRSTĂ TIMPURIE 69
Cercet. şt. drd. Dascăl Angela, sectorul Educaţiei Timpurie, Institutul de ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova
STRATEGII EFICIENTE ÎN FORMAREA COMPETENŢELOR PARENTALE ÎN EDUCAŢIA DE GEN A PREŞCOLARILOR 77
Cercet. şt. drd. Duminică Stella, sectorul Educaţiei Timpurie, Institutul de ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova
OPŢIUNILE ŞCOLARE ŞI PROFESIONALE ALE ELEVILOR – CALEA SPRE SUCCESUL ÎN CARIERĂ 83
Profesor psiholog dr. Alina Gîtlan Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Neamţ
Psiholog principal dr. Mihaela Luminiţa Creangă, Spitalul Judeţean de Urgenţă Neamţ
SCOALA ALTFEL PENTRU COPIII CU "RELE PORNIRI" 89
Psiholog Polifrom Marieta-Presedinta filialei Bucureşti a Asociaţiei Naţionale a Psihologilor de Familie din Romania- şi Psihoterapeut şi Consilier Psiholog Andrei Gabriela
ORA DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE PENTRU ALEGEREA CARIEREI 95
Prof.Laura Bejenaru-Şcoala Gimnazială „Alexandru Vlahuţă"-Iaşi
ROLUL COMUNICĂRII ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂŢARE 100
Prof. Volmer Sorin, Liceul Tehnologic Dărmăneşti
PRIETENIA. VALOARE MORAL SPIRITUALĂ ŞI COMPETENŢĂ SOCIALĂ 105
Învăţător la clasele primare Sârbu Ana, Gimnaziul „Galata", Chişinău, Republica Moldova
METODĂ COMPLEMENTARĂ DE EVALUARE 110
(PORTOFOLIUL) 110
Prof. Costache Viorica, Şcoala Gimnazială Larga Jijia
DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR IN COMUNICARE ŞI LIMBAJ IN GIMNAZIU: PROIECT DE ACTIVITATE 113
Profesor psihopedagog Irina Cucuteanu, Profesor educator Silvia Gramaticu
Şcoala Specială Gimnazială „Constantin Păunescu" Iaşi
EXPERIMENTUL DIDACTIC 117
ACIZI CARBOXILICI, pH ŞI COLORANŢI 117
Cristina-Amalia Dumitraş-Huţanu, Carmen-Dorina Ciobanu
Colegiul Tehnic "Laţcu Vodă" Şiret, Şcoala Gimnazială "Alexandru Vlahuţă" Iaşi.
SCURTE REPERE DE ÎNVĂŢARE A UNEI LIMBI MODERNE LA CLASA PREGĂTITOARE PRIN ARTE SI JOC 119
Profesor Onofrei Luminiţa, Şcoala gimnazială „Alexandru Vlahuţă". Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

ACTIVIZAREA ŞI DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII COPIILOR PRIN ACTIVITĂŢI RECREATIV-INSTRUCTIVE **122**
Prof. Avram Mărioara, prof. Vasilichi Ligia, Şcoala Gimnazială „A.P. Alexi", Sîngeorz Băi, Bistriţa Năsăud
ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII CAPACITĂŢILOR COORDINATIVE ÎN EDUCAŢIA FIZICĂ ŞCOLARĂ **124**
Prof. Runcan Ana, Şcoala Gimnazială „Artemiu Publiu Alexi" Sîngeorz-Băi,, jud. Bistriţa-Năsăud
Prof. Runcan Claudiu, Şcoala Gimnazială „Artemiu Publiu Alexi" Sîngeorz-Băi, jud. Bistriţa-Năsăud
DISCIPLINĂ OPŢIONLĂ: "SUNT MICUL MEU EXPLORATOR" - CURRICULUM ELABORAT ÎN ŞCOALĂ **128**
Prof. înv. primar: Savu Diana, C.N. „Mihai Eminescu", Iaşi
Prof. înv. primar: Vîlcu Gabriela, C.N. „Mihai Eminescu", Iaşi
ENGLEZA PAS CU PAS. PROGRAMĂ PENTRU DISCIPLINĂ OPŢIONALĂ **134**
Prof. Rusu Cătălina, Prof. Popa Violeta, Şcoala Gimnazială „Elena Cuza" Iaşi
DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ŞI GÂNDIRII PRIN JOCURI DIDACTICE **136**
Prof. Ursache Mărioara, Prof.Talpiz Liliana, G.P.P. din cadrul Şcolii „Al.Vlahuţă" Iaşi
PEDAGOGIILE ALTERNATIVE: CONCEPŢIA PEDAGOGICĂ „MONTESSORI" ELEMENTE PRELUATE ŞI DE ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR ROMÂNESC **138**
Prof.Bargan Mura Daniela, Prof.Corneanu Poliana Andreea, G.P.P. din cadrul Şcolii „Al. Vlahuţă" Iaşi
MATEMATICA - ABORDARE TRANSDISCIPLINARĂ **141**
Dan Partene – Şcoala „Alexandru Vlahuţă" Iaşi
TRANSFORMĂRI APLICATE DESENELOR ŞI TEXTELOR ÎN APLICAŢIA PAINT **144**
Prof. Moraru Georgeta, Palatul Copiilor Iaşi, prof. Mariana Balan, Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă" Iaşi
METODE ŞI PROCEDEE DE STIMULARE A CREATIVITĂŢII ÎN ORELE DE EDUCAŢIE PLASTICĂ **148**
Prof. Pălimaru Irina- Maria, Colegiul Tehnic „Ion Holban" Iaşi
EDUCAŢIA ELEVILOR PRIN TEXTE LITERARE **152**
Înv. Mironescu Georgeta, Şcoala „Alexandru Vlahuţă" Iaşi
LUDICUL –REPER ÎN DEZVOLTAREA EMOŢIONALĂ A COPIILOR AFLAŢI LA ÎNCEPUTUL ŞCOLARITĂŢII **154**
Prof. consilier şcolar, Marilena Craciun, Şcoala Gimnazială „G. Cosbuc" „I. Neculce" Iaşi
IMPORTANŢA FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE CARE PREDAU O LIMBĂ STRĂINĂ **158**
Ana-Maria Latu, Şcoala Primară Lorelay, Iaşi
VIOLENŢA. TIPURILE VIOLENŢEI. STRATEGIE DIDACTICĂ **160**
Dobânda Violetta, învăţător, Gimnaziul „Galata", Chişinău, Republica Moldova
METODE ACTIVE ÎN ABORDAREA LECŢIILOR LA FIZICĂ **165**
Prof. Gabriela Gasner, Colegiul Tehnic "Ion Holban" Iaşi
METODE DE ÎNVĂŢĂMÂNT FOLOSITE ÎN PREDAREA CHIMIEI – EXPERIMENTUL DE LABORATOR **168**
Burlacu Laurenţiu - Şcoala Gimnazială "Gh.I. Brătianu" Iaşi, Burlacu Liliana- Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă" Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

PROIECT COMENIUS MULTILATERAL „REPÉRER- RÉPARER–RACCROCHER” 172
Echipa de proiect a Colegiului Tehnic de Electronică şi Telecomunicaţii "Gheorghe Mârzescu" Iaşi
Prof. Miron Maria, coordonator
DEZVOLTAREA ATENŢIEI ŞI A DEPRINDERII DE A EXECUTA MIŞCĂRI MOTRICE DE BAZĂ. PROIECT DIDACTIC 173
Profesor înv. preşcolar: Ghiujan Tereza - Angela, Grădiniţa: Iugani-comuna Mircesti-jud.Iasi
SECŢIUNEA II:..... 178
MANAGEMENT EDUCAŢIONAL. PROIECTE ŞI PROGRAME ŞCOLARE (EXEMPLE CONCRETE DE INIŢIATIVE DEZVOLTATE DE UNITĂŢILE ŞCOLARE, PARTENERIATE EDUCAŢIONALE ETC.);..... 178
REPERE METODOLOGICE CU PRIVIRE LA STIMULAREA MOTIVAŢIEI ANGAJAŢILOR PRIN COMUNICAREA MANAGERIALĂ..... 178
Masterand, Litvac Alexandru, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova
MANAGEMENTUL CLASEI CA GRUP – ARGUMENT..... 183
Taraş Cristina Violeta- Centrul Şcolar de Educaţie Incluzivă nr. 2, Comăneşti- jud. Bacău
FORMAREA COMPETENŢELOR LINGVISTICE ALE PREŞCOLARILOR ŞI ELEVILOR CLASELOR PRIMARE PRIN PRISMA CONTINUITĂŢII..... 185
Conf. univ. dr. Valentina Mîslițchi,
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie Preşcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău)
SERVICII SOCIALE INOVATIVE PENTRU COMUNITĂŢI IZOLATE..... 191
Cercet.şt.gr. III, dr. Liviu Adrian Măgurianu, Institutul de Cercetări Economice şi Sociale "Gh.Zane", Academia Română, Filiala Iaşi
ARTA ŞI UMORUL CA VARIANTE EDUCAŢIONALE 195
Lect. univ. dr. psih. Lăcrămioara Mocanu, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi,
dr. med. Rebeleanu Codrin, Şcoala Sanitară Postliceală Bacău
ABORDAREA TEORETICO-METODOLOGICĂ A VALORILOR CIVICE..... 197
Lector superior univ., dr. Diana Antoci, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chişinău
GESTIONAREA RELAŢIEI ŞCOALĂ-COMUNITATE. PROBLEME ACTUALE ŞI MODALITĂŢI DE IMPLICARE ÎN EDUCAŢIA FORMALĂ ŞI NON-FORMALĂ ... 203
Prof. dr. Beatrice Carmen Zelinschi,
Colegiul Agricol şi de Industrie Alimentară, „V. Adamachi", Iaşi
Prof. Marin Mirela, Scoala Gimnazială "Al. Vlahuţă, Iaşi
DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN PRISMA UTILIZĂRII COMPUTERULUI LA LECŢIILE DE EDUCAŢIE MUZICALĂ 209
Drd. Hâncu Ionela, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova
IMPACTUL FORMATIV AL E-LEARNING (ÎNVĂŢĂRII ELECTRONICE) ÎN EDUCAŢIE 211
Drd .Pisau Aurelia, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova
INTERDISCIPLINARITATEA – PREMISĂ PENTRU O ÎNVĂŢARE DE CALITATE 214
Prof. Anton Alina-Diana, Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă"- Iaşi
CALITATEA ÎN EDUCAŢIE..... 220
Prof. dr. Mihaela Neagu, ISJ Iaşi, Prof. dr. Irina Capraru, ISJ Iaşi
INDIVIDUALIZAREA ÎNVĂŢĂRII AVÂND LA BAZĂ TEORIA INTELIGENŢELOR MULTIPLE 223
Prof. Fotache Claudia, Dumitraşcu Claudia, Şcoala Gimnazială "Dimitrie A. Sturdza", Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

NECESITATEA DE A PRACTICA O EDUCAŢIE INCLUZIVĂ ÎNTR-O ŞCOALĂ PENTRU DIVERSITATE **227**
Prof. înv. primar Chipriean Rodica, Şcoala Gimnazială "Otilia Cazimir" Iaşi
COMPETENŢA MANAGERIALĂ A PROFESORULUI ÎN FORMAREA MOTIVAŢIEI ÎNVĂŢĂRII **230**
Scutaru Tatiana, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău), Republica Moldova
VALENŢELE EDUCATIVE ALE METODELOR INTERACTIVE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR **234**
Prof. înv. primar Pop L. Mărioara, Înv. Pop A. Mărioara, Şc. Gimnazială Nr. 2 Leşu, Jud. Bistriţa-Năsăud
FOLCLOR ŞI LITERATURĂ **237**
Profesor Lenuţa Andonesei, Liceul cu Program Sportiv-Iaşi
SISTEMUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT MONTESSORI. **241**
CREATIVITATE-LIBERTATE ŞI ACTUALITATE **241**
Prof. Ţinuta Bejan-Scoala gimnaziala"Al. Vlahuţă"Iaşi, Prof. Viorel Bejan – Colegiul Tehnic de Transporturi Iaşi
EDUCAŢIA ŞI ORGANIZAŢIILE ORIENTATE SPRE PROFIT **245**
Ec. Manoliu Gherghina, Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă", Iaşi
ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A ADOLESCENTELOR INTERNE **251**
Psihopedagog Prelipceanu Mioara, Liceul „Ştefan Procopiu" Vaslui
VALENŢE EDUCATIVE ALE METODELOR INTERACTIVE **256**
Prof.înv.Mutu Ioana-Şcoala Gimnazială „A.P. Alexi'' Sîngeorz-Băi
Prof.înv. Bob Ioana Maria-Şcoala Gimnazială „Iustin Ilieşiu'' Anieş
SECŢIUNEA III: **258**
PSIHOLOGUL DE FAMILIE ÎN ŞCOALĂ ŞI COMUNITATE; **258**
DINAMICA FAMILIEI ÎN PROCESUL PIERDERII **258**
Cercetător pr. III dr. Aurora Hriţuleac, Academia Română, Filiala Iaşi, ICES" Gh. Zâne"
AFIRMAREA DE SINE ŞI REZISTENŢA LA STRES. ROLUL PSIHOLOGULUI DE FAMILIE. **264**
Lect. univ. dr. Oana Jitaru, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi
EMOŢIILE **269**
Lect. univ. dr. Mocanu Lăcrămioara şi Psiholog Duma Mihaela
IMPLICAŢIILE ADAPTĂRII SOCIALE ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII LA ADOLESCENŢI **271**
Asist.univ.drd. Dănuţ Murariu, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei,
Conf.univ.dr. Victoria Gonţa, Universitatea Liberă Internaţională din Moldova, şef catedră Facultatatea de Psihologie, Asistenţă Socială şi Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova
CALITATEA VIEŢII ÎN SĂNĂTATE - DEFINIŢII ŞI INSTRUMENTE **275**
Psih.drd. Simona Luncanu
STRATEGII CREATIVE ÎN LUCRUL CU FAMILIA **280**
Prof. Farcaş Genoveva, inspector învăţământ primar ISJ Iaşi, Prof. Farcaş Marius, Şcoala GimnazialĂ "Titu Maiorescu" Iaşi
MODALITĂŢI DE DEZVOLTARE A INTELIGENŢEI SPIRITUALE **288**
Psiholog Clinician Principal, Formator Niculina, Gheorghiţă, Clinica Holisterapia
IMPACTUL MIGRAŢIEI ASUPRA FAMILIEI CONTEMPORANE **292**

Scanned with OKEN Scanner

Golovei Lilia, Master în științe sociale, psiholog, grad didactic 1, Gimnaziul „Galata", Chișinău, Republica Moldova, Ambasador al Păcii

ROLUL COMUNICĂRII ÎN STABILIREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE.....296

Prof. Gabriela Maxim, Școala Gimnazială "Alexandru Vlahuță", Iași

CONSILIEREA COPIILOR AI CĂROR PĂRINȚI LUCREAZĂIN STRĂINĂTATE..298

Prof.psiholog Lidia Arosoaie, Liceul„Dimitrie Cantemir"Darabani

STRATEGII PENTRU STIMULAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE A ELEVILOR 304

Prof. Mona-Lisa Gabriela Văduva, Colegiul Național "Mihai Eminescu", Iași

EDUCABILITATEA FIINȚEI UMANE. FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE...308

Prof. psihopedagog Alina Țicău, Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară, „V. Adamachi", Iași

CONTRIBUȚII ALE PSIHOLOGULUI MIHAI BENIUC LA STUDIUL MOTIVAȚIEI 313

Bejenariu Valentin, student la Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,

METODE ŞI TEHNICI DE CONSILIERE ŞCOLARĂ.....316

Prof. Nicoleta Nechita Colegiul „Costache Negruzzi ", Iași

IMAGINEA COPIILOR SINGURI ACASĂ ÎN MASS-MEDIA.....319

Elena Adumitroaie, Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri" Iași, CJRAE

TRIADA: ȘCOALĂ, FAMILIE, COMUNITATE.....323

Prof.psihopedagog Volmer Ștefania, Centrul Școlar De Ed.Incluzivă Nr.2 Comănești

FACTORII ŞI CAUZELE INADAPTĂRII ŞCOLARE.....325

Laşcu L., master în Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău)

COMUNICAREA ȘCOALĂ – FAMILIE COMPLEX DE METODE DE PREVENIRE A EȘECULUI ȘCOLAR.....329

Profesor Camelia Grigoraș, Școala Gimnazială" Petru Poni", Iași

ADAPTAREA COPILULUI PREŞCOLAR LA VIAŢA ŞCOLARĂ.....332

Prof. pt. inv. Preşcolar Mărian Simona Niculina, Grădiniţa cu P.P. „Crai Nou" Comăneşti structură la Scoala Gimnazială" Ciprian Porumbescu"

ACTIVIZAREA ŞI DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII LA VÂRSTA PREŞCOLARA ŞI ŞCOLARA MICĂ 337

Prof. pt. Învățământul preșcolar Berea Doina, Grădiniţa cu P.P. „Crai Nou", Comăneşti structură la Scoala Gimnazială" Ciprian Porumbescu"

EDUCAŢIA PENTRU PROTECŢIA MEDIULUI.....343

Prof.Cotea Ionica Simonica, Școala Gimnaziala "Al. Vlahuta", Iasi

REFLEXOTERAPIA ȘI BENEFICIILE EI ÎN PLAN SUBTIL.....346

Paul Maxim, Student, Universitatea "Petre Andrei", Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei

SECȚIUNEA IV:.....349

***ABORDAREA PROBLEMATICII CES/CEX;*.....349**

ROLUL INFLUENȚEI SOCIALE EXERCITATĂ ÎN CADRUL GRUPURILOR DE ADOLESCENȚI ASUPRA FORMĂRII COMPORTAMENTULUI DEVIANT MANIFESTAT ÎN ȘCOALĂ.....349

Asist. dr. Emil-Razvan Gatej, Corina Cristina Dumbraveau, Evelina Andreea Neagu

Scanned with OKEN Scanner

EVALUAREA PSIHOLOGICĂ COMPLEXĂ A ŞCOLARULUI CU SUSPICIUNE DE ADHD 355
Lector univ dr Monica Lusiana Mihailă- Universitatea Petre Andrei din Iaşi
STRESUL CA MANIFESTARE FIZICĂ, CHIMICĂ SI EMOȚIONALĂ 358
Lect. univ. dr. Mocanu Lăcrămioara, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi, Prof. Mălinescu Irina
STRATEGIE PENTRU REDUCEREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE ŞI ANTISOCIALE LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA PSIHODINAMICII NEUROCEREBRALE 360
Asist.univ.drd. Dănuț Murariu, Universitatea „Petre Andrei" din Iași 360
INFLUENȚA ANXIETĂȚII SOCIALE ASUPRA REUȘITEI ȘCOLARE DIN PERSPECTIVĂ COGNITIVĂ
Asist. cercet. șt. Otomega Iulia Mihaela, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Drd. la Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea de Psihologie, Asistență Socială și Științe ale Educației
ENHANCING HEALTH-SAVING BEHAVIOR AS A CONDITION OF FUNCTIONAL ATTITUDE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN TO THEIR HEALTH 371
Associate professor Valentina Botnari, Tiraspol State University, (Chisinau)
Senior lecturer Olga Iovva, "Taras Shevchenko" Transnistrian State University (Tiraspol)
PSIHOLOGUL DE FAMILIE ŞI COACHINGUL THERAPEUTIC ÎN ADHD 373
Psiholog Adriana Vasiluț
ROLUL PSIHOLOGULUI DE FAMILIE ÎN EDUCAȚIA INTEGRATĂ A ŞCOLARULUI CU AUTISM 376
Luminița-Diana Mavropol, Şcoala Ionel Teodoreanu-Iasi
EDUCAȚIE ŞI INTERVENȚIE COGNITIV – COMPORTAMENTALĂ LA BOLNAVUL CU DIABET ZAHARAT 379
Psih. Drd. Simona Luncanu
ASPECTE ALE VIEȚII PSIHO – SOCIALE ŞI SEXUALE ALE MINORILOR DIN CENTRELE DE PLASAMENT 383
Psih. Logoped: Ionuț Gabriel Ivanciu
PROBLEMATICA ELEVILOR CU POTENȚIAL RIDICAT 389
Prof. Anicolaesei Alexandra, Prof. Elefteriu Crina-Aurelia, Colegiul Tehnic de Căi Ferate „Unirea" Paşcani
PROCESUL DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES- „PUNTEA SUSPINELOR" ÎNTRE ŞCOALA DE MASĂ ŞI ŞCOALA SPECIALĂ 391
Profesor de sprijin/psiholog Laura Nistor, Şcoala „Alexandru Vlahuță" Iaşi, Şcoala Specială „Constantin Păunescu" Iaşi
PLAN DE CONSILIERE PENTRU FAMILIILE CU COPII CU C.E.S 394
Consilier școlar Lăcrămioara Tudor și psiholog Gabriel Tudor ; GPP Pinochio-Bacău , Bacău
CONSILIEREA PASTORALĂ – FACTOR ÎN PREVENIREA DEVIERILOR COMPORTAMENTALE JUVENILE 398
Hodan Paul - student, anul I, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloaie", Universitatea „Al. Ioan Cuza" Iaşi
INFLUENȚA TEHNOLOGIILOR ASISTIVE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII HIPOACUZICI 400
Hodan Cătălina, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special „Sf. Stelian" Botoșani

Scanned with OKEN Scanner

SIMPOZIONUL KREATIKON - O ȘCOALĂ DE FORMARE, DEZVOLTARE PERSONALĂ, EDUCAȚIE CONTINUĂ ȘI PROFESIONALIZARE ÎN CARIERĂ PRIN CREATIVITATE

Prof. univ. dr. Mariana Caluschi, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Prof. Mirela Marin, director al Școlii Gimnaziale "Al. Vlahuță", Iași

Într-un prezent în care oamenii de știință vorbesc despre existența unui număr infinit de universuri, iar progresul științei face posibilă comunicarea aproape instantanee, fără limite între oameni, apar mutații în conștiință (așa cum prevedeau și anticipau viitorologii Bryant, H., Maynard, Jr. Susan, E. Methren - 1993 - Dincolo de Alvin Toffler) care pun accentual pe interconectivitate, integritate și afirmă rolul central al înțelepciunii interioare și al autorității lăuntrice. Orientarea către surse interioare de putere și autoritate corelată cu respiritualizarea societății sunt cerințe ale contemporaneității, ale societății cunoașterii.

Pe această dimensiune se înscriu cercetările recente ale unor recunoscuți reprezentanți români ai psihologiei transpersonale, care au studiat și studiază manifestările conștiinței multidimensionale (I. Mânzat; O. Brăzdău; 2003; I. Mohîrță, 2011) și nivelurile și atributele conștienței (Maria Mânzat, Teză de doctorat, 2012). Ion Mânzat și Maria Mânzat (2014), argumentează pentru înțelegerea conștienței în relație cu Eul și inconștientul, a rolului conștienței ca proces în împlinirea sinelui și devenirea ființei umane.

Toate cerințele unui prezent în schimbare și al unui viitor extrem (James Canton, 2010) cer și impun un profesionist deschizător de drumuri, un eliberator al energiilor profunde și un sinergizor al acestora în producerea noului și reinventarea continuă a individului numit cu un termen clasic psiholog, cel chemat să susțină oamenii în procesul dezvoltării și creșterii personale al găsirii resurselor interioare de înțelepciune, voință și putere.

În acest context, în timp, Simpozionul Kreatikon s-a afirmat și a fost perceput ca o **școală de creativitate aplicativă** în învățământul preuniversitar și universitar din țară și din Republica Moldova. Atât comunicările prezentate, editate în volume cât și sesiunile de workshop-uri pe domenii - educațional, terapeutic, clinic au acoperit și acoperă o arie vastă a problematicii educaționale aplicate creativ cu accent pe provocările societății contemporane și pe delimitări de oportunități de soluționare.

Manifestările științifice din ultimii 10 ani organizate în cadrul Simpozionului Kreatikon au promovat lucrări fundamentale pe cercetare teoretică și practică a problematicii educației contemporane din comunitate, școală și familie. Ele au conturat poziția clară a promovării unei psihologii și pedagogii științifice, opunându-se tendinței apărută în ultimele două decenii de a delimita și prezenta o teorie și practică formativă plecându-se de la un singur caz generalizat.

În paginile volumelor au publicat profesori recunoscuți pentru contribuțiile lor originale și eficiente în orizontul educației și învățării fără limite.

Amintim constantele daruri de inteligență spirituală oferite în comunicările susținute în cadrul Simpozionului Kreatikon de către prof. univ. dr. Ion Mânzat și lect. univ. dr. Maria Mânzat, prof. univ. dr. Dinorel Traian Stănciulescu, academician Constantin Romanescu, dr. psihosociolog Ionel Mohîrța, cercetător științific dr. pr. I. Ana Gugiuman, prof. univ. dr. Doru Vlad Popovici ; profesori din Republica Moldova - conf. univ. dr. Lucia Savca, conf. univ. dr. Valentina Botnari, conf. univ. dr. Mihai Șleahtițchi, conf. univ. dr. Igor Racu, conf. univ. dr. Aglaida Bolboceanu, conf. univ. dr.

Scanned with OKEN Scanner

Rusnac Svetlana, conf. univ. dr. Victoria Gonța, conf. univ. dr. Carolina Perja, conf. univ. dr. Maria Vîrlan etc.

În Simpozionul Kreatikon s-au prezentat și publicat cercetări recente, cu larg fundament cazuistic/statistic ce conturează domenii de vârf ale psihologiei educaționale cum sunt: psihosociologia **self-managementului și branding-ului personal** (dr. Oana Jitaru); **neuropsihologie socială** (drd. Dănuț Murariu); **psihoneuroimunologie** (drd. Iulian Negulescu); **psihologia socială creativă a competențelor socio-emoționale în educație** (drd. Magda Tufeanu); **psihologia anxietății sociale la tineri** (drd. Iulia Otomega) etc.

Cine are curiozitatea de a cerceta volumele celor zece ediții ale manifestării științifice anterioare va rămâne plăcut surprins de ideile inovatoare, practicile creative, proiectele didactice și ghidurile de creștere a calității educației prezentate în cadrul celor patru secțiuni mari ale Simpozionului Kreatikon, ce și-au derulat și își derulează lucrările sub deviza "**Suntem născuți să învingem prin creativitate, cunoaștere, credință și conștiință**".

Simpozionul național Kreatikon îmbină sinergic activitățile din Kreatikon Junior (al copiilor) unde se constată prin concursurile de creativitate din multiplele domenii de activitate școlară și extrașcolară în care sunt implicați elevii, efectele efortului creator în care sunt antrenați ei de cadrele didactice, pe tot parcursul anului școlar. Ne mândrim cu realizările lor și îi felicităm pe toți, elevi, profesori, părinți, și în acest an .

Simpozionul Kreatikon, prin răsunetul și amploarea crescute an de an la nivelul țării și în străinătate constituie un argument credibil, măsurabil pentru afirmația noastră din titlu: **Simpozionul Kreatikon - O școală de formare, dezvoltare personală, educație continuă și profesionalizare în carieră prin creativitate.**

Un alt argument în susținerea titlului este oferit de workshop-urile de formare propuse de renumiți psihologi, psihopedagogi, cadre didactice etc., creditate de Colegiul Psihologilor din România, pe domeniile: Psihologie Educațională, Consiliere Școlară și Vocațională; Psihopedagogie specială; Psihologie Clinică și Psihoterapii, prin care se perfecționează numeroase cadre didactice, psihologi, psihopedagogi, psihoterapeuți si părinți.

Mulțumim cu acest prilej tuturor propunătorilor și susținătorilor de workshop-uri din acest an.

Tematica acestor workshop-uri este:

- WORKSHOP 1 - *Gestionarea emoțiilor la tineri* susținut de către Conf. univ. dr. Lucia Savca - președinte al Asociației Psihologilor Practicieni din Moldova, Republica Moldova , Prof. univ. dr. Mariana Caluschi - Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației
- WORKSHOP 2 - *Introducere in psihoterapia analitică* susținut de către Lect. univ. dr. Maria Mânzat - Universitatea "Hyperion" București
- WORKSHOP 3 - *Tehnici de activare a motivației și branding personal* susținut de către Lect. univ. dr. Oana Jitaru - Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației
- WORKSHOP 4 - *Modalități de abordare a dificultăților întâmpinate în activitatea profesionala* susținut de către Lect. univ. dr. Cristina Stărică - Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și științele Educației
- WORKSHOP 5 - *Aplicații ale principiilor neuro-sinergetice în adaptarea școlară* susținut de către Asist. univ. drd. Dănuț Murariu - - Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației
- WORKSHOP 6 - *Provocările clasei pregătitoare - Consilierea psihopedagogică pentru buna adaptare a copilului la școlaritate* susținut de către Conf. univ. dr. Anișoara Sandovici - decan al Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Prof. consilier

Scanned with OKEN Scanner

școlar Elena Manuela Vlasie - director CJRAE Iași, Prof. psihopedagog Corina Sandu - Școala Gimnazială "Al. Vlahuță" Iași

• WORKSHOP 7 - *Planul de carieră și performanța profesională* susținut de către Lect. dr. Elena Seghedin, Conf. dr. Gianina-Ana Masari - Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

• WORKSHOP 8 - *Deschiderea inimii sacre. Constelații de familie* susținut de către Lect. univ. dr. Monica Mihăilă - Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației.

Prin ceea ce de peste un deceniu se realizează prin toate manifestările științifice incluse în Simpozionul Kreatikon se promovează o învățare creativă, experiențială, inter și transgenerațională, sinergică, fundamentată pe recunoașterea contribuțiilor înaintașilor în orizontul fără limite al învățării, cât și integrarea creatoare, responsabilă și competentă, a cadrelor didactice în societatea cunoașterii.

În ultimii ani, prin inițierea și acordarea "Medaliei de Excelență Goldability" unor profesioniști din diferite domenii, ce și-au consacrat și își consacră activitatea creșterii calitative a educației la nivel comunitar, național și internațional; și al formării tinerilor prin cultură, valori și muncă, cultivăm toți: profesori, elevi, studenți și părinți, **floarea recunoștinței noastre eterne** și le oferim un semn al prețuirii și iubirii noastre peste timp.

Meditând asupra idealului genialul filosof, om de știință și de școală, Petre Andrei scria: „Cel mai dezinteresat omagiu care se poate aduce unui om de știință cred că este continuarea gândirii lui, amplificarea, dezvoltarea acestei gândiri și apoi crearea de adevăruri noi pe baza punctelor directive ale cugetării sale. Această continuitate de gândire și de cercetare constituie tradiția cultural-științifică. În modul acesta, cei ce au fost trăiesc prin cei ce sunt, iar aceștia transmit mai departe viitorimii comoara a cărei păstrare și sporire le-a călăuzit viața."

Prin activitățile multiple desfășurate la nivelul Simpozionului național Kreaikon am urmărit în trecerea timpului să continuăm și să dezvoltăm contribuțiile originale ale înaintașilor în domeniul educației, să împlinim cugetarea ilustrului filosof Petre Andrei, omagiind totodată în fiecare an mari personalități, cuprinse în Coloana fără Sfârșit a Psihologiei Ieșene, ce au trecut în eternitate.

Anul acesta lucrările Simpozionului Kreatikon se desfășoară sub semnul cinstirii și omagierii memoriei profesorului universitar doctor Stela Teodorescu, ce a fost o stea a vieții academice ieșene, care s-a dedicat formării de-a lungul vieții a mii de profesioniști competenți: psihologi, psihopedagogi, filosofi, asistenți sociali, și totodată promovării unei psihologii științifice umaniste, ca o excepțională colaboratoare și continuatoare a activității psihologului francez Pierre Janett și a academicianului Vasile Pavelcu. Stela Teodorescu a făcut parte din grupul arhitecților Facultății de Psihologie și Științele Educației a Universității "Petre Andrei" din Iași.

Partenerii și organizatorii celei de-a XI-a Ediții a Simpozionului Național cu participare internațională Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță mulțumesc din inimă tuturor celor care și-au conjugat eforturile pentru realizarea manifestării științifice la nivel național și internațional.

Mulțumim și pe această cale conducerii Universității "Petre Andrei" din Iași, rectorului, prof. univ. dr. Doru Tompea, conducerii Colegiului Psihologilor din România, președinte prof. univ. dr. Aniței Mihai și psiholog Hiera Daniela; colectivului Inspectoratului Școlar Județean Iași, inspector general prof. dr. Camelia Gavrilă, conducerii Casei Corpului Didactic din Iași, Asist. univ. dr. Simona Vrânceanu, conducerii Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională, prof. consilier școlar Elena Manuela Vlasie și tuturor celorlalți parteneri și colaboratori, din țară și din străinătate, implicați în susținerea manifestării științifice.

Ca și în ceilalți ani, în organizarea manifestării științifice Kreatikon am fost sprijiniți de foștii noștri studenți, care în calitate de psihologi practicieni au diseminat informațiile și ne-au susținut material și spiritual în realizarea și în acest an a Simpozionului Național Kreatikon.

Scanned with OKEN Scanner

În final, echipa de organizare se bucură să invite întreaga comunitate a specialiștilor, profesorilor, formatorilor, părinților și studenților la toate activitățile desfășurate în cadrul manifestărilor științifice ale Școlii de Formare Kreatikon. Creativitate. Formare. Perfomanță, 2014.

Bibliografie

1. Bryant, H., Maynard, Jr. Susan E. Methren, (1993), *Dincolo de Alvin Toffler. Al patrulea val*, Editura Antet, București
2. Canton, J., (2010), Provocările Viitorului, Editura Polirom, Iași;
3. Mânzat, I., Brăzdău, O., (2003), Conștiința multidimensională, Editura Psyche, București;
4. Mânzat, Tănase, Maria, (2012), Influențele temperamentului asupra procesului de împlinire a sinelui, Teză de doctorat, Universitatea București;
5. Mohîrță, I., (2011), Psihologia sonoluminică, Editura Ars Docendi, Universitatea din București;

INDIVIDUAREA – AXA CENTRALĂ A PSIHOLOGIEI ANALITICE

Lect. univ. dr. Maria Tănase Mânzat
Prof. univ. dr. Ion Mânzat

Individuarea reprezintă axa centrală a psihologiei analitice, procesul principal prin care dinamica dintre Eu și Sine se desfășoară.

Deşi Sinele este centrul şi totalitatea psihică singura modalitate prin care poate trăi, prin care se poate manifesta este Eul. Şinele, „principiul prin care este modelat omul ", (Jung, 1973, pg. 43) există manifest şi se modelează prin Eu.

În aceeaşi măsură însă, Eul se trăieşte pe sine, în mod gradual ca obiect al unui subiect supraordonat care este Sinele după cum afirmă Jung în mai multe lucrări.

Procesul prin care relaţia Eu - Sine este pusă în joc şi are sens a fost numit de Jung individuare, procesul prin care o persoană devine propriul Sine, devine o fiinţă individuală. Procesul de individuare se poate desfăşura atât inconştient cât şi conştient. Dacă „se desfăşoară inconştient, aşa cum a făcut-o întotdeauna, el nu semnifică nici mai mult nici mai puţin decât transformarea unei ghinde în stejar, a unui viţel în vacă şi a unui copil în adult. Dar, dacă procesul de individuare este conştientizat, conştientul trebuie confruntat în acest scop cu inconştientul, şi trebuie găsit un echilibru între contrarii. "(Jung, 1997, B, pg.65)

Confruntare înseamnă şi luptă — nu întâmplător Eul a fost comparat cu comandantul unei armate. „Conştiinţa şi inconştientul nu fac un întreg dacă se reprimă şi se tulbură reciproc. Dacă trebuie să lupte unul împotriva celuilalt, atunci cel puţin ar trebui să fie o luptă dreaptă şi fiecare parte să aibă aceleaşi drepturi. Ambii sunt aspecte ale vieţii. Conştiinţa ar trebui să-şi apere raţiunea şi posibilitatea de autoprotecţie, iar viaţa haotică a inconştientului ar trebui să aibă posibilitatea să-şi urmeze propriul drum, atât cât putem suporta. Aceasta înseamnă luptă deschisă şi colaborare deschisă în acelaşi timp. Aşa se pare că ar trebui să fie viaţa oamenilor. Este vechiul joc cu ciocanul şi nicovala. Fierul care suferă între cei doi este şlefuit şi devine un întreg indestructibil, şi anume, un <individ>". (Jung, 2003, pg. 294)

Deci individuarea este procesul arhetipal, lung, deloc uşor şi fără punct terminus prin care fiecare devine sine însuşi.

Individuarea se săvârşeşte şi desăvârşeşte în două etape majore.

Prima etapă, care se termină la mijlocul vieţii (30 – 40 de ani), este definită prin adaptarea omului la mediul exterior, prin formarea şi consolidarea statutului său social şi familial. În cadrul acestei etape se formează, dezvoltă și menține o Persona adecvată (social) adică acel „complex funcţional constituit din raţiuni de adaptare sau de comoditate necesară, dar care nu se identifică cu

Scanned with OKEN Scanner

individualitatea. Acest complex se referă exclusiv la relația cu obiectele. (Jung, 1997, A, pg. 515). În cadrul acestei prime etape personalitatea se formează preponderent pe coordonatele cerințelor sociale.

Cea de a doua etapă, care durează tot restul vieții, este caracterizată de întoarcerea interesului din planul exterior spre cel interior. Problemele la care se caută răspuns acum sunt de natură existențială, metafizică, spirituală. Principala întrebare la care persoana caută acum răspunsul este legată de rostul propriu. Găsirea propriului rost din această viață reprezintă coordonata principală a acestei etape. M.Palmer pune această etapă în relație cu maturizarea: „maturizarea aduce cu ea înțelegerea faptului că adevăratul țel al existenței constă în împlinirea Sinelui, adică a deveni întreg cineva care a descoperit că Eul are o origine *a priori*, transpersonală. Sensul poate fi astfel reinstaurat de indivizi, de îndată ce ei se înțeleg că participanți la o experiență universală, colectivă." (Palmer, 1999, pg.216)

Jung este ferm atunci când se referă la aceste etape și la ordinea desfășurării lor, chiar dacă le descrie metaforic: „Pentru o persoană tânără este aproape un păcat, sau cel puțin un pericol, să se preocupe prea mult de sine; dar pentru o persoană în vârstă este o datorie și o necesitate să-și dea atenție în mod serios. După ce și-a risipit cu dăruire lumina asupra lumii, soarele își retrage razele ca să se lumineze pe sine însuși." (apud. Palmer, 1999, pg.215).

Prima etapă a procesului de individuare este, mai ales, etapa Eului iar a doua etapă este a Sinelui, a căutării (predilect conștiente) a Sinelui. De-a lungul fiecăreia dintre cele două etape ale procesului de individuare relația dintre Eu și Sine se realizează la nivelul axei Eu Sine, axă de care depinde stabilitatea personalității. În punctul inițial al acestei axe Eul se identifică cu Sinele, sunt unul și același. „Totuși nu trebuie trecut cu vederea faptul că, la fel cum conștiența răsare din inconștient, și centrul Eului iese dintr-un adânc întunecat, în care era cumva conținut, în timp ce există *în potentia*. „(Jung, 2003, pg. 287). Desigur că raportarea la vârstă a fiecărei etape este destul de flexibilă. De asemena condițiile și modalitățile de înfăptuire nu sunt fixe, prestabilite. „Ele pot fi schimbate (și chiar este necesar să fie astfel) în modalitățile proprii celui care trăiește acest proces esențial. Acest fapt este natural și stă în firea lucrurilor să se desfășoare în acest mod, deoarece ar fi un nonsens să se pretindă că devenirea individului, a unicului, și, deci, a irepetabilului, să se realizeze prin modalități și în condiții comune tuturor celor care străbat acest drum. Dar, spre deosebire de modalități, etape sau condiții, țelul, scopul procesului este același pentru toți cei care-l trăiesc – realizarea Sinelui, devenirea întru Sineitate." (Tănase, 2000, pg.159)

În relația Eu Sine de a lungul axei există patru stadii (studiate inițial de E. Neumann, E. Edinger și M. L. von Franz). În primul stadiu Eul există doar ca potențialitate, fiind una cu Sinele. În al doilea stadiu începe desprinderea Eului din Sine chiar dacă partea desprinsă este inferioară celei rămase comună. În cel de al treilea stadiu separarea continuă iar axa Eu Sine devine parțial conștientă pentru ca în ultimul stadiu, cel puțin teoretic, axa să devină total conștientizată.

Pentru a putea realiza saltul calitativ spre parțiala conștientizare a axei și pentru a putea relaționa conștient cu Sinele Eul trebuie să îndeplinească mai multe deziderate printre care maturitatea, coerența, flexibilitatea.

Acest proces este dependent în egală măsură de Eu și de Sine. Dacă Eul nu este suficient de puternic pentru a suporta complementarizarea contrariilor psihicului se poate trece foarte ușor în zona psihopatologică prin iruperi ale conținuturilor inconștiente la nivelul unui Eu insuficient pregătit pentru asimilarea lor, sau prin identificarea Eul-lui cu Sinele, sau prin asimilarea Eului de către Sine. Oricare dintre aceste situații este trăită subiectiv cu multă suferință și reprezintă blocarea procesului de individuare. Jung subliniază necesitatea ca atât Eul cât și Sinele să-și păstreze caracteristicile proprii: „deplinătatea conștientului constă dintr-o fericită reunire a Eului cu Sinele, ambele păstrându-și caracteristicile esențiale" deoarece „Sinele nu își are rostul funcțional decât atunci când poate

Scanned with OKEN Scanner

acționa ca o compensare a unui conținut al Eului." (Jung, 1994, IV, pg. 98). De asemenea Jung face o distincție clară între conceptul de Sine și conceptul freudian de Supraeu. „Câtă vreme Sinele este inconștient, el corespunde SupraEului lui Freud și reprezintă o sursă de conflicte morale și permanente. Dar dacă se retrage din proiecție atunci știm că suntem propriul nostru da și nu." (Jung, 1997, C, pg. 164) În această idee, Jung este fidel uneia dintre ideile sale principale legate de dinamică psihică și de importanța conștienței.

Conștientizarea unei cantități cât mai mari din conținuturile inconștientului reprezintă sarcina principală care generează, susține și implică dezvoltarea umană. În cadrul acestui demers de conștientizare o importanță aparte o are fidelitatea față de legea proprie, sau față de propriul mit, deoarece „cel care are chemare, aude chemarea vocii sale lăuntrice și e determinat de această chemare" (Jung, 1994, III, pg. 22) Această fidelitate implică alegerea conștientă și morală a căii proprii, multă perseverență și „o înfăptuire a celui mai mare curaj de a trăi, afirmării absolute a ființării individuale și a adaptării celei mai reușite la ceea ce este universal dat, cu condiția maximei libertăți, a deciziei proprii." (Jung, 1994, III, pg. 16-17) Însă, în același timp, această fidelitate este calea prin care persoana devine personalitate, calea prin care se trăiește pe sine în cea mai plenară și unică modalitate. „Numai cel care poate spune da, în mod conștient, puterii chemării lăuntrice cu care este confruntat, devine o personalitate." (ibidem pg 27)

În înțelegerea procesului de individuare este necesară încă o clarificare legată de confuzia posibilă dintre individuare și realizarea Eului. Jung reliefează diferența de substanță dintre procesul de individuare și realizarea Eului, ca proces egoist. „Dar văd mereu cum procesul individuării este confundat cu realizarea conștienței Eului, Eul fiind astfel identificat cu Sinele, ceea ce duce, firește, la o nefastă confuzie de idei. Căci astfel procesul de individuare devine pur egocentrism și autoerotism. Sinele cuprinde însă infinit mai mult decât un Eu, după cum o dovedește din vechi timpuri simbolistica lui: el este deopotrivă același și altul decât Eul. Individuarea nu exclude ci include lumea." (Jung, 1994, IV, pg. 99)

În încercarea de a include lumea și din punct de vedere teoretic, Jung pune în relație individuarea cu prezentarea triadică a divinității și cu alchimia. Astfel Sinele ca arhetip central are ca imagine a să Divinitatea – „Dumnezeu ca arhetip și arhetipul Sinelui nu pot fi în mod empiric distinși unul de altul" deoarece „ca erou și om – Dumnezeu, Christos, are psihologic, semnificația Sinelui; el reprezintă proiecția acestui arhetip central de importanță supremă." (Jung, 1999, pg. 216) Din această perspectivă stadiile individuării pot fi înțelese și prin raportare la Sfânta Treime. Primul stadiu, stadiul Tatălui, este caracterizat de identificarea infantilă cu figurile paterne, cu cerințele lor interiorizate și cu preluarea necritică a reprezentării lor despre lume și viață. Jung afirmă: „Tatăl reprezintă în general starea timpurie a conștienței, în care încă mai suntem copii, adică dependenți de o formă determinată, preexistentă de viață, de un habitus care are caracter legic. Este o stare preluată, nereflectată, o simplă știință despre ceva dat, fără judecată intelectuală sau morală." (Jung, 2010, pg. 202)

Frecvent oamenii, mult prea conformiști, care stau prea mult în acest stadiu sunt întâlniți în cabinetele de psihoterapie deoarece, de la un moment dat în colo, a acționa doar pentru că așa se face, sau pentru că așa face lumea, sau pentru că așa am fost învățați devine dureros și generează, frecvent, stări depresive.

Momentul/etapa de cumpănă dintre cele două stadii, care se declanșează undeva pe la jumătatea vieții, reprezintă stadiul Fiului. Este stadiul în care conștiența devine conștiență reflexivă. În această etapă apar mai multe întrebări decât răspunsuri, însă este esențial demersul de găsire a răspunsurilor proprii și viețuirea în conformitate cu ele. „... lumea Tatălui este fundamental schimbată și înlocuită cu lumea Fiului" (Jung, 2010, pg. 105) care presupune necesară „o anumită cantitate de cunoaștere a propriei individualități, la care nu se poate ajunge fără o decizie morală și care nu poate fi reținută fără o anumită înțelegere a sensului. Habitus-ul este înlocuit printr-o formă de viață conștient aleasă și

Scanned with OKEN Scanner

dobândită." (ibidem, pg 202)

Depășirea acestei etape coincide cu intrarea în cel de al doilea stadiu al individuării, care se va desfășura de a lungul întregii vieții, și care este caracterizat de trăirea ca adult autentic, care își sporește constant gradul de conștiență asumată dar, în egală măsură, își asumă și necesitatea vitală a relaționării constante cu conținuturile inconștientului. Este stadiul Duhului Sfânt. „De aceea progresul celei de a treia faze semnifică un fel de recunoaștere a inconștientului, dacă nu chiar o subordonare față de el... În cazul acestei transformări nu e vorba de a rămâne copil, ci e vorba ca adultul să aibă suficientă smerenie și un spirit autocritic sincer spre a putea să vadă unde și în ce raport, de ce anume trebuie să se comporte ca un copil, respectiv că cineva care receptează irațional și nereflectat. După cum trecerea de la prima la a doua fază pretinde jertfirea dependenței infantile, la trecerea în cea de a treia fază trebuie să se renunțe la independența excesivă." (ibidem, pg. 204-205)

În continuarea acestei idei Jung postulează că depășirea Tatălui implică trăirea lui particulară în stadiile următoare precum și faptul că în ultima etapă este covârșitoare relația de subordonare conștientă a Eului față de Sine și de inconștient. „După cum <Fiul> provine din <Tatăl>, tot așa din condiția fiului provine <Tatăl>, care însă nu e o repetare a tatălui inițial, respectiv o identificare cu el, ci un om în care vitalitatea continuă să procreeze. Această a treia stare semnifică, după cum am văzut, o încadrare a conștienței Eului într-o totalitate supraordonată, despre care nu se poate spune <eu>, dar care este de aceea mai bine ilustrată de o ființă relativ mai cuprinzătoare... Această mărime greu definibilă, dar psihic cognoscibilă, este numită de limbajul creștin <Duhul Sfânt>, adică sufletul tămăduitor, generator de totalitate..." (ibidem, 276)

Așa cum am menționat în încercarea de conceptualizare cât mai exhaustivă a conceptului de individuare (concept introdus de el) Jung face analogie și cu alchimia, care-i oferă dimensiuni suplimentare – „În lumea protestantă și evreiască stăpânește acum, ca și deunăzi tatăl. Spre deosebire de asta, în filosofia ermetică a alchimiei principiul feminin a jucat un rol remarcabil și egal cu cel masculin. Unul dintre simbolurile feminine cele mai însemnate ale alchimiei este vasul în care urma să se producă transformarea substanțelor. Or, în centrul descoperirilor mele psihologice se află un proces al transfomării interne: individuarea." (Jung, 1996, pg. 210-211)

După 1928 Jung începe să fie preocupat de alchimie. Descrie travaliul întâlnirii sale cu alchimia în cartea autobiografică „Amintiri, vise, reflecții". Deși această i-a fost „anunțată" de mai multe vise și precedată de achiziționarea a mai multor cărți, reacția sa inițială a constat în a considera absurdități ceea ce citea. Munca sa a durat peste un deceniu, deoarece a început prin realizarea meticuloasă a unui dicționar propriu în care a adunat mii de cuvinte/titlu. Astfel „foarte curând am constatat că psihologia analitică și alchimia concordau într-un mod ciudat. Experiențele prin care trecuseră alchimiștii erau experiențele mele, iar lumea lor era, într-un anume sens, lumea mea. Asta a fost pentru mine, bineînțeles, o descoperire ideală, căci găsisem astfel replica istorică la psihologia mea a inconștientului... Imaginile originare și esența arhetipului ajunseseră în centrul investigațiilor mele și am recunoscut că fără istorie nu există nici o psihologie a inconștientului. E drept că o psihologie a conștientului se poate mulțumi cu cunoașterea vieții personale, dar deja explicarea unei nevroze necesită o anamneză care pătrunde mai profund decât știința conștienței" (ibidem, 214-215)

Astfel, după multă trudă, Jung ajunge la concluzia că în operă alchimică este proiectată dinamica psihică, relația dintre conștient și inconștient. De fapt este proiectat procesul principal al psihismului, individuarea. „Faptul că se ocupau cu materia presupune de fapt o trudă serioasă de pătrundere în esența transformărilor chimice; în același timp, acest lucru constituia, în mare măsură. Imaginea unui proces psihic care se desfășura în paralel, care putea fi cu atât mai ușor proiectat în chimia necunoscută a materiei. Problematica procesului devenirii personalității, a procesului de individuare, este cea care se exprimă prin simbolistica alchimică." (Jung, 1998, pg.36)

La baza practicii alchimice este Opera, în cadrul căreia se pleacă de la un lucru pentru a se

Scanned with OKEN Scanner

ajunge la Unul. În structura sa sunt două părți, una practică, „operație", formată din experimentele chimice, și una teoretică, „theoria", asociată de Jung, unei metode proprii psihologiei și psihoterapiei analitice, amplificarea. În plus, textele alchimice sunt texte simbolice, iar simbolurile reprezintă, în viziune jungiană, limbajul inconștientului. Dintre toate simbolurile alchimice Mercurul are o importanță aparte deoarece reprezintă: „hermafroditul existenței primordiale, care se desparte în perechea clasică frate – soră și se reunește în <coniunctio>, pentru ca în final să apară din nou, sub forma strălucitoare de lumină nouă, de lapis. Este metal și totodată lichid, materie și totuși spirit rece, și în același timp arzător, otravă și leac, un simbol care unește contrariile." (Jung, 1998, pg.262) Odată cu transformarea în lapis Mercurul devine simbolul individuării, căutarea și găsirea lapisului philosoforul implicând unirea contrariilor. Ca și o parte importantă a procesului de individuare.

Prin aceste paralele cu cultura religioasă și alchimia Jung încearcă să explice cât mai bine procesul principal în devenirea personalității umane care este individuarea. În același timp, însă atrage și atenția (într-o scrisoare din 14 mai 1950 adresată lui J.Goldbrunner) că „a se crede că individuarea este o avutoizbăvire înseamnă neîndoielnic a se rătăci căci tocmai asta nu este... Ne expunem tuturor forțelor non-Eului, ale cerului și infernului, ale mântuirii și distrugerii, pentru a atinge acest punct unde am devenit suficient de simpli pentru a putea recepta influențele sau orice altceva ar fi numit <voia lui Dumnezeu>." (Cazenave, 1999, pg.122)

Totuși asumarea conștientă a individuării reprezintă procesul prin care avem șansa să ne trăim pe noi înșine și nu să fim trăiți de diverse programări mai mult sau mai puțin inconștiente, și avem de asemenea șansa să tindem constant spre totalitate.

Bibliografie

1. Cazenave M. (1999). *Jung. Experiența interioară.* București: Ed. Humanitas
2. Jung C. G. (1990). *The Undiscovererd Self with Symbols and the Interpretation of Dreams.* Bollingen Series, Princeton University Press
3. Jung C. G. (1994). *Puterea sufletului. Antologie de texte.* Vol. I – IV. București: Ed. Anima
4. Jung C. G. (1996). *Amintiri, vise, reflecții.* București: Ed. Humanitas
5. Jung, C. G. (1997, A). *Tipuri psihologice.* București: Ed. Humanitas
6. Jung C G. (1997, B). *Personalitate și transfer.* București: Ed Teora
7. Jung C.G. (1997, C). *Imaginea omului și imaginea lui Dumnezeu.* București: Ed Teora
8. Jung C. G. (1998). *Psihologie și alchimie.* București: Ed. Teora
9. Jung C. G. (1999). *Simboluri ale transformării.* București: Ed. Teora
10. Jung C. G. (2003, A). O.C. 1. *Arhetipurile și inconștientul colectiv.* București: Ed. Trei,
11. Jung C. G. (2003, B). O.C. 9. *Aion. Contribuții la simbolistica Sinelui.* București: Ed. Trei,
12. Jung C. G. (2004). O.C. 6. *Tipurile psihologice.* București: Ed. Trei
13. Jung C. G. (2006). O.C 14/3 *Mysterium Coniunctionis.* București: Ed. Trei
14. Jung C. G. (2007). O.C. 7. *Două scrieri despre psihologia analitică.* București: Ed. Trei
15. Jung C. G. (2010). O.C. 11. *Psihologia religiei vestice și estice.* București: Ed. Trei
16. Jung C. G. (2011). *CARTEA ROȘIE LIBER NOVUS.* București: Ed. Trei
17. Mânzat I. (2007). *Istoria psihologiei universale* (tratat). București: Ed. Univers Enciclopedic
18. Palmer M. (1999). *Freud și Jung despre religie.* București: Ed. IRI
19. Tănase M. (2000). Individuarea sau „a deveni propriul Sine". În I. Mânzat (coord). *Psihologia Sinelui. Un pelerinaj spre centrul Ființei.* București: Ed Eminescu,

Scanned with OKEN Scanner

ORIZONTURI TRANSPERSONALE ALE COMUNIUNII CREATOARE

Prof. dr. Traian D. Stănciulescu, Universitatea "Al. I. Cuza" & Institutul Naţional de Inventică Iaşi Preşedinte al Asociaţiei Române de Studii Semiotice

În memoriam
ARITIA D. POENARU

ABSTRACT. The "creative communion" manifested into the field of some invisible bioelectromagnetic energies-information, "signs" of human bio-psycho-logical (BPL) states, could be originally explained by using the hypotheses of *biophotonics* (biology + theory/technology of lasers), a very recent *"science of the living light"*. În this way, the considered "parapsychical" communi (câţi) on phenomena – representing a field of major interest for the *transpersonal psychology* too – could be associated with some special resonance mechanisms, generated by the interaction of the bioluminescent waves/delayed ultraweak emission of biophotons emitted by human BPL activity, having the properties of a "biolaser" type emission. A theoretical understanding and a practical control of these energo-informational waves interactions – manifested aş telepathy, telekinesy, synchronicity, biofield therapy phenomenon, etc. – Could represent a strategic resource of power, able to contribute – by a beneficent using – to the harmony of human being with him/herself, with hâş/her fellowships, with cosmos and God. A "*semiosis of love*": the light's vibrations into the world...

SEMIOTICA IUBIRII SAU DESPRE VIBRAŢIA LUMINII ÎN CELE CE SUNT

Dacă SEMNUL poate fi aşezat înaintea tuturor începuturilor, potrivit biblicei credinţe că: „*La început a fost CUVÂNTUL...*", înseamnă că *mai înaintea oricărei alte ştiinţe ar fi trebuit să se nască semiotica*. De aici poate interesul tot mai actual şi nuanţat pentru regăsirea – în istoria gândirii umane – a acestei integratoare doctrine a simbolurilor/semne, adică a multiplelor chipuri de a reprezenta lumea. Poate că omul contemporan a început să înţeleagă că, în afara semnului, el însuşi nu ar putea exista ca fiinţă spiritualizată, că tocmai prin SEMN el se defineşte ca *homo significans*, respectiv că:

- expresie a creaţiei divine, pentru care– cum aprecia Charles S. Peirce – IUBIREA reprezintă SEMNUL prin care CUVÎNTUL-LUMINĂ s-a manifestat în lume;
- măsură a aţiunii legilor devenirii cosmice şi umane, având REZONANŢA drept principiu de armonizare prin forţa unor „magice" simboluri/semne;
- rezultat al progresului social-istoric, esenţial întemeiat pe COMUNIUNEA/COMUNICAREA cu semenii prin mijlocirea unor mai mult sau mai puţin convenţionale semne.

Dacă semiotica poate fi asumată, pe de o parte, ca *ştiinţă integratoare a tuturor categoriilor de semne* – de la cele cosmice, virtuale/nemanifestate cu un deliberat sens, la cele sociale, manifestate printr-o intenţională semnificaţie –, pe de altă parte ea poate fi definită ca o ştiinţă şi metodologie eficientă a operaţiilor cu semne, în procesul însuşi al comunicării lor de la un emitent către un receptor uman oarecare. Din această ultimă perspectivă, se poate accepta că semiotica este o doctrină integratoare a "semnelor tuturor timpurilor", atât a celor "*virtuale*", doar potenţial manifeste la nivelul lumii cosmice, cât şi a celor "*reale*", efectiv recuperate şi prelucrate/interpretate de fiinţa umană.

Cercetarea eficienţei comunicative – eficienţă care, înnobilată prin IUBIRE, a devenit COMUNIUNE – reprezintă deja obiectul unei ŞTIINŢE INIŢIATICE, care pentru unii se identifică cu mistică, pentru alţii cu (pară) ştiinţa sau tehnologia de vârf. O ştiinţă a UNITĂŢII ESENŢIALE, cu alte cuvinte, o ştiinţă a CONEXIUNII dintre om, sine însuşi şi semenul său, pe de o parte, dintre om, micro-/macrocosmos şi Dumnezeu, pe de altă parte [Stănciulescu, 2006a]. Căci, într-o accepţiune largă, prin conexiune ar trebui să înţelegem IUBIRE, adică rezonanţă sau coerenţă, afinitate, compatibilitate sau empatie etc.

Scanned with OKEN Scanner

Este un truism să spunem că dacă, la un moment dat – printr-un anume act de „divină intervenţie" – din haosul/întunericul primordial nu ar fi izbucnit, LUMINA, informaţia structurantă, cosmosul/lumea nu s-ar fi putut naşte. Altfel spus, ceea ce a făcut posibilă această geneză a fost tocmai apariţia „capacităţii de iubire", de conectare a două particule, a doi atomi sau molecule, a două structuri sau a două entităţi vii etc., spre a genera sisteme din ce în ce mai complexe.

Dacă o atare disponibilitate a naturii fizice sau/şi biologice este preponderent *informaţională*, conectarea propriu-zisă, atragerea şi cuplarea coerentă a două entităţi fizice sau bio-psiho-logice într-un întreg este de natură *energetică*, presupunând o anumită „forţă de cuplaj", definind gradul de atracţie/respingere, de complementaritate dintre cele două sisteme, dintre stările lor mai mult sau mai puţin diferite. Aceasta este FORŢA-LUMINĂ care face posibilă, de exemplu, menţinerea uneia dintre cele mai rafinate şi puternice totodată legături a lumii: aceea dintre undă şi corpuscul, dintre suflet şi trup, dintre spiritul divin şi cel uman.

Faptul că omul este corelat printr-o atare conexiune cu ierarhiile divine, cu „cerul" sub a cărui „temă astrală" s-a născut, cu gena părinţilor şi vibraţia psiho-socială a mediului de naştere şi creştere, cu factorii cosmici şi cei culturali, cu factorii materiali şi tehnici care îi influenţează personalitatea sau starea de sănătate etc. ar putea fi numit, într-un singur cuvânt, DESTIN. Înţelegerea/explicarea mecanismelor prin care – printr-o implicită conexiune – omul poate să genereze şi să influenţeze o parte din reperele „transpersonale" – venind de dincolo de el – ale destinului său, printr-o implicită stare de înţelegere/asumare/identificare/iubire [Stănciulescu, 2007] face obiectul de referinţă al lucrării de faţă.

2. DESPRE O EMERGENTĂ CONTRIBUŢIE ŞTIINŢIFICĂ: BIOFOTONICA, ŞTIINŢĂ A "LUMINII VII"

Faptul că toate sistemele vii (vegetale, animale, umane) reprezintă sursa unei slabe emisii de bioluminiscenţă (emisie aurică), respectiv de biofotoni (fotoni cu proprietăţi modificate de prezenţa lor în mediul biologic) reprezintă o concluzie de referinţă a cercetătorilor secolului XX. Astfel, pe linia deschisă de biologul rus A. Gurvitch şi valorificată teoretic şi experimental de biofizicianul german Fritz-Albert Popp şi echipa sa, s-a putut constitui – în urmă cu peste două decenii – o nouă ştiinţă, *biofotonica*, definită dintr-o triplă perspectivă ca:

- ştiinţa care studiază emisia, stocarea şi transmiterea de biofotoni/bioluminiscenţă (ca emisie de tip "biolaser") de către sistemele biologice: *perspectiva biologică* [Popp, 1989];
- ştiinţa care studiază efectele utilizării tehnologiei fotonice (a laserilor) în biologie şi medicină: *perspectiva tehnologică* [Dumitraş, 1999];
- ştiinţa care cercetează procesele de generare, conservare şi transmitere (interferenţă) a emisiilor de bioluminiscenţă la nivelul sistemelor biologice, descrise în analogie cu sistemele de laseri tehnici: perspectiva bio-tehnologică, dezvoltată de teoria "laserilor biologici" (TLB) [Stănciulescu, Manu, 2002] şi de "teoria fotonică a energiei-informaţiei" (TFEI) [Constantinescu, Stănciulescu, 1993, 1995].

Construcţia conceptuală a teoriei "laserilor biologici" (TLB), un adevărat "nucleu dur" al biofotonicii, a fost realizată timp de 10 ani – printr-o fertilă colaborare a subsemnatului cu dr. Daniela M. Manu – în cadrul a trei volume apărute sub titlul generic "*Metamorfozele luminii*" [Stănciulescu, Manu, 2001, 2002, 2003]. Două premise majore au îngăduit o atare dezvoltare şi anume:

- prin dubla să calitate– energetică şi informaţională – *lumina* (câmpurile electromagnetice, în general) *joacă un rol esenţial în organizarea şi structurarea materiei vii*;
- mecanismul care poate explica această esenţială implicare a luminii în sfera viului este acela al *emisiei stimulate şi amplificate de radiaţie luminoasă*, adică al unei emisii de tip "*laser biologic*".

Această din urmă premisă – desprinsă din observaţia de laborator a profesorului F.A. Popp că emisia de bioluminiscenţă (specifică ADN-ului nuclear, de exemplu) prezintă în mod real

Scanned with OKEN Scanner

proprietăţile luminii laser – ne-a condus către ipoteza că două sisteme structural-funcţionale sunt responsabile pentru această aparte activitate optică a structurilor biologice:

— *Sistemul molecular fosfat – apă legată – oxigen molecular*, complex de tip semiconductor care realizează fenomenul *bioluminiscenţei*, al emisiei stimulate şi amplificate a luminii naturale pătrunse în structurile biologice (conform regulii anti-Stokes şi Stokes din optică neliniară), şi care reprezintă "substanţa activă" a tuturor tipurilor de "laseri biologici", respectiv interfaţa dintre lumină cosmică (radiaţia solară, de exemplu) şi sistemele biologice;

— *structurile membranare organice cu proprietăţi de cristal lichid* (esteri de colesterol, fosfolipide, proteine etc.), care transmit din aproape în aproape – prin *birefringenţă, polarizare, direcţionalitate, reflexie selectivă* (dispersie magnetică rotatorie) – proprietăţile emisiei de tip laser.

Acţiunea corelată a celor două sisteme constituie a îngăduit formularea unui ansamblu de ipoteze derivate vizând structura şi funcţionalitatea organismului viu (uman), ipoteze deja validate experimental de autori în urma stadiului de cercetare/comunicare efectuat la Institutul Internaţional de Biofizică din Neuss (2003):

(a) *Moleculele, membranele şi nucleele celulare, celulele şi organele, organismul în entitatea să* funcţionează ca sisteme de tip "laser biologic", intricate şi înlănţuite embriologic. Pe de o parte, toate aceste sisteme prezintă evidente *analogii structurale* cu laserii tehnici: rezonator optic, substanţă activă, sursă de pompaj şi de opturare fotonică, sistem de amortizare şi de răcire, câmp electro-magnetic. Pe de altă parte, *funcţionalitatea* acestor complexe biologice generează un *fenomen de bioluminiscenţă,* prezentând toate proprietăţile unui "laser natural". O serie de fenomene anormale – cum ar fi "deochiul" sau "vampirismul energetic", de exemplu – se explică prin interacţiunea energo-informaţională anormală dintre doi subiecţi umani, proces în care unul dintre aceştia este (sub-/supraliminal) descărcat sau încărcat energetic.

(b) Particularităţile structural-funcţionale ale "laserilor biologici" permit evidenţierea la nivelul fiecăruia dintre cele şase tipuri de "biolaseri" specifici organismului uman acţiunea corelată a patru tipuri de fenomene şi procese biologice – biochimice, electrice şi magnetice, fotonice (BEMF) –, pe care se întemeiază toate manifestările organismului viu, de la cele bio-fiziologice la cele psiho-logice. Corelaţia acestor fenomene generează două consecinţe majore şi anume:

— orice tip de efect BEMF, generat de un stimul specific la nivelul organismului umane (biochimic, să spunem), va fi firesc dublat de prezenţa efectelor electro-magnetice/fotonice şi reciproc; un astfel de fenomen va face posibil, de exemplu, ca o aspirină sau o rugăciune să poată avea, în anumite condiţii, efecte terapeutice similare;

— datorită efectului de piezoelectricitate, orice stimul exterior (presiune, vibraţie etc.) va genera – la nivelul cristalelor lichide membranare – eliberarea de electroni şi fotoni, adică de energie şi informaţie (EI); atare mecanisme de transformare EI explică situaţii paranormale precum fenomenul "inedia", respectiv posibilitatea unor subiecţi umani (cum ar fi Jasmuheen, o iniţiată australiancă, de exemplu) de a nu se hrăni de ani de zile decât cu "lumină".

(c) Prin acumularea energetică permisă de prezenţa luminii, respectiv prin descărcările energetice care au loc în absenţa luminii, la nivelul organismului viu (uman) se pot defini două cicluri esenţiale care întreţin procesele vitale într-un echilibru dinamic: *ciclul de zi* ("de lumină") şi *ciclul de noapte* ("de întuneric"). Aceste acumulări explică posibilitatea organismului uman de a rezista, pentru o vreme, atât la absenţa luminii, cât şi a altor resurse vitale, prin diminuarea la maximum (prin antrenament adecvat) a funcţiilor metabolice. Aceasta explică performanţelor unor yoghini de a rezista mai multe ore "îngropaţi de vii" etc.

(d) Prin metamorfozarea luminii vizibile în radiaţie biologică invizibilă (ca urmare a efectului antiStokes şi a dublării frecvenţelor la trecerea radiaţiei prin cristalele lichide membranare) se generează la nivelul fiecărui sistem biologic o emisie bioluminiscenţa (energia "laser biologică"),

Scanned with OKEN Scanner

caracterizată prin câteva deosebite particularităţi: creşterea energiei aferentă sistemului, creşterea cantităţii de informaţie a ciclurilor de impuls, viteza de transmisie a bioluminiscenţei diminuată treptat ca urmare a trecerii succesive a luminii prin mediile dense ale organismului viu etc. Tocmai aceste particularităţi sunt responsabile pentru o serie de fenomene "psi", cum ar: biotelecomunicarea, telekinezia, clarvederea etc.

Modul în care două sisteme complexe, generatoare de radiaţii (bio) electromagnetice, interacţionează pentru a-şi transmite reciproc efecte energo-informaţionale (EI) este cercetat de *teoria fotonică a energiei-informaţiei* (TFEI). Potrivit acestei teorii, un mecanism de "rezonanţă holografică" asigură transferurile informaţionale între diferitele câmpuri individuale (bio-psihice) sau/şi colective (socio-cîmp, egregor), pe de o parte, generând efecte EI la nivelul substratului substanţial (al cristalelor lichide membranare, de exemplu) propriu sistemelor biologice, pe de altă parte.

Argumentând deopotrivă teoretic şi experimental ipotezele mai sus formulate, cercetarea românească dobândeşte astăzi nu numai dreptul de semnătura adăugată "certificatului de naştere" al biofotonicii, ci şi pe acela de a recupera ştiinţific practici iniţiatice, "magice", cunoscute şi aplicate de când lumea; căci, aşa cum cu ani în urmă am îndrăznit să afirm, scriind primele cărţi româneşti dedicate parapsihologiei [Stănciulescu, 1990, 1991]: "*Magia de ieri, ştiinţa de astăzi...*".

3. INTERACŢIUNI TRANSPERSONALE: JUSTIFICĂRILE BIOFOTONICII

Având în vedere că o mare parte a fenomenelor de interacţiune EI sunt legate de structura şi funcţionalitatea creierului omenesc, insuficient cunoscută încă, o serie de consideraţii se cuvin formulate, din perspectiva biofotonicii.

3.1. Particularităţi structural-funcţionale ale creierului uman

De la bun început, două accepţiuni ar trebui să luăm în seamă când vorbim de "*metamorfozele luminii*" (respectiv de transformarea luminii în bioluminiscenţă în interiorul organismului uman), accepţiuni care generează adesea confuzii:

(1) O primă accepţiune (consemnată de electromagnetism) vizează *frecvenţa radiaţiei primare monocromatice*, respectiv *numărul de oscilaţii pe secundă a undei de referinţă*, cum se întâmpla în cazul radiaţiilor electromagnetice – începând de la frecvenţele radio-TV spre cele vizibile, până la frecvenţele UV, gamma şi X – având valori cuprinse între 10^9 şi 10^{23} Hz. Acest tip de frecvenţă specifică radiaţiei monocromatice, pe care ar trebui să o numim *frecvenţă de oscilaţie (vibraţie)*, descrie cu precădere *dimensiunea energetică* a radiaţiei electromagnetice.

(2) O altă accepţiune, ignorată în mod obişnuit, pe care o putem defini drept *frecvenţă de impuls* (speicifică impulsurilor "laser biologice" monocromatice inclusiv), este desprinsă din orizontul opticii (neliniare). Ea evidenţiază numărul de cicli pe secundă (trenuri de unde) rezultate prin *interferenţă optică* la nivelul rezonatorului "laser biologic" (nuclear, celular sau de organ). În urma acestei interferenţe, în interiorul rezonatorului iau naştere minime şi maxime energetice (noduri şi ventre) care se transmit din aproape în aproape – la creier mai întîi, în tot organismul, mai apoi – pe axul optic celular, prin impulsuri cu efecte de tip holografic, termic, plasmatic.

În conformitate cu TLB, rezultă că *undele cerebrale alfa, beta, delta* etc. – Care sunt înregistrate sub aspect electric ca potenţial EEG şi care se definesc printr-un număr mic de cicluri pe secundă (0,5-30 cicluri/secundă, în mod impropriu numite uneori "herzi") – sunt de fapt valori ale frecvenţei de impuls. Aceste valori sunt rezultatul unor succesive interferenţe monocromatice şi modulări în frecvenţă pe care radiaţia luminoasă incidentă le suferă parcurgând traseul celular, nervos. Frecvenţa de impuls rezultată caracterizează cu precădere *dimensiunea informaţională* a radiaţiei electromagnetice din interiorul organismului viu, începând de la retină şi continuând cu creierul, măduva spinării şi nervii periferici.

Ca urmare a aspectelor de mai sus, putem afirma că radiaţia bioluminiscenţa prezentă la nivel

Scanned with OKEN Scanner

cerebral (energia/informaţia biofizică cu care operează creierul) se constituie ca o realitate paradoxală, fiind simultan o radiaţie:

— De *tip "laser biologic"*, coerentă, monocromatică, polarizată, direcţionată pe axul optic celular;

— De *natură ondulatorie* (optică), rezultată prin *modulările în amplitudine şi în frecvenţă* ale luminii incidente pătrunse în corp pe calea analizatorului vizual;

— De *natură corpusculară*, generată prin efecte biochimice, electro-magnetice şi fotonice, respectiv prin activarea mecanismelor BEMF la nivelul sistemului "laser molecular" semiconductor (apariţia electronilor şi fotonilor);

— Cu *frecvenţă de impuls joasă*, caracterizată prin impulsuri monocromatice succesive (din ce în ce mai rare pe lanţul celular, ca urmare a scăderii focarelor), rezultate prin modularea în amplitudine a radiaţiei incidente (la nivelul focarelor optice intracelulare, tot mai rare pe lanţul optic cerebral);

— Cu *frecvenţă de oscilaţie înaltă*, crescută ca urmare a modulărilor în frecvenţă ale radiaţiei luminoase incidente, deviate spre UV, prin efect anti-Stokes;

— Cu *energie înaltă*, determinată de proprietăţile emisiilor de biofotoni deviate spre ultraviolet;

— Cu *informaţie maximă*, ca rezultat al modulării în amplitudine şi al scăderii frecvenţei de impuls.

Tocmai atare proprietăţi complexe ale bioluminiscenţei cerebrale fac că emisiile creierului – misterioasele "unde psi" (figura 1) – să nu poată fi cu exactitate definite teoretic şi utilizate tehnologic. Putem formula aşadar ipoteza că emisiile bioluminiscente cerebrale (cele telepatice inclusiv) sunt generate de un tip de undă complexă, care cuplează – prin soluţia genială a "naturii" – cele două unde folosite în radiotehnică: unda "purtătoare" (modulată, de înaltă frecvenţă, de lungime de undă mică, dar cu informaţie săracă) şi unda "purtată" (modulatoare, de joasă frecvenţă, de lungime de undă mare, dar cu informaţie bogată). Altfel spus, unda cerebrală combină ambele variante, fiind în egală măsură undă "cal" (cu frecvenţă de oscilaţie înaltă, care nu poate fi evidenţiată prin EEG) şi undă "călăreţ" (cu frecvenţă de impuls joasă, evidenţiată de EEG) [Stănciulescu, 2005].

În sinteză, putem spune că mecanismele presupuse de "metamorfozarea luminii" pătrunse în organismul uman sunt în măsură să dea seama şi de [Stănciulescu, Manu, 2002]:

— transformarea coerentă a impulsurilor monocromatice de *tip analog* (la nivelul rezonatorului definit de corpul celular) în impulsuri de *tip digital* (la nivelul axonului) şi reciproc;

— amplificarea energetică (în frecvenţă) şi informaţională (în amplitudine) a acestor impulsuri, pe măsură ce tot mai multe celule sunt străbătute.

Paradoxul complementarităţii dintre cele două moduri de amplificare energo-informaţională constă şi în faptul că ele nu se supun relaţiei de inversă proporţionalitate instituite între energie şi informaţie. Altfel spus, relaţia "cu cât creşte rolul informaţiei, cu atât scade rolul energiei" [Restian, 1989: 163], dobândeşte la nivelul sistemului "laser biologic" (nervos) forma pe care TLB o justifică: *cu cât creşte informaţia, cu atât creşte şi energia bioluminiscenţei*. Deosebim aici două particularităţi comune şi totodată distincte ale energiei şi informaţiei:

— Atât informaţia cât şi energia pot trece dintr-o formă în alta, de pe un substrat pe altul, ondulatoriu sau/şi substanţial;

— Spre deosebire de energia care se poate pierde prin difuziune, "informaţia nu numai că nu se pierde prin emisie, dar poate chiar să crească" [Restian, 1989: 163].

Tocmai rezultatul acestei din urmă corelaţii îl reprezintă energia "laser biologică", neînregistrată până în prezent în nici un tabel de mărimi energetice şi spectrale. Acest efect este cel mai perfecţionat şi mai eficient mod pe care natura putea să-l realizeze pentru funcţionarea unui sistem complex, cum este sistemul viu, pentru a cărui negentropică creştere informaţia (bioluminiscenţa) este esenţial

Scanned with OKEN Scanner

responsabilă. Tocmai despre acest sistem viu, conceput structural şi funcţional, în sensul maximei eficienţe energo-informaţionale, TLB încearcă să dea seama.

3.2. Mecanisme ale interacţiunii suprasensibile

Existenţa unui mecanism biofizic care să medieze legătura între conştiinţa umană (activitatea de control conştient a creierului) şi anumite câmpuri energo-informaţional transindividuale, capabile de reflectare (stocare sau/şi prelucrare) superioară a informaţiei – la nivelul unui câmp al "inconştientului" sau "supra/trans/conştientului colectiv" (Jung, Freud) – a frământat dintotdeauna mintea omului. Faptul că o serie de evidenţe – începând de la banalele comunicări telepatice (de tipul "te gândeşti la lup şi lupul la uşă") până la ameliorarea "distală" a stării de sănătate – nu mai fi ignorate fără a cădea în dogmatism rigid, impune explicaţii raţionale aferente. Astfel, s-a ajuns la ipoteza existenţei unui "al şaselea simţ", un simţ al receptării/transmiterii de informaţii pe altă cale decât cea mediată de cele cinci sisteme ale organele de simţ. Performanţa unei atare "comunicări infra-/suprasenzoriale" ar reveni complexului pe care toate tradiţiile iniţiatice l-au numit "al treilea ochi", asociat cu prezenţa a două glande "misterioase" descoperită în creierul omenesc – *glanda pineală (epifiză) şi pituitară (hipofiză)*, aparţinând "creierului arhaic" (reptilian) – fără a li se justifica deplin, ştiinţific, implicarea.

Tocmai la clarificarea pertinentă a acestei implicaţii, ipotezele TLB pot să contribuie decisiv, argumentând că, prin structura şi funcţionalitatea sa, complexul pineal-pituitar reprezintă un foarte bogat suport substanţial fotosensibil (datorită unei foarte active prezenţe a complexului molecular semiconductor, a fosforului cu precădere, respectiv a cristalelelor lichide membranare). Acest complex este în măsură să transforme undele (bio) electromagnetice receptate din mediul înconjurător de către biocâmpul (aura) organismului uman, prin mecanisme de rezonanţă holografică, în trei tipuri de interacţiuni informaţionale, traduse în tot atâtea reprezentări: *emoţionale* (de stare), *holografice* (vizual-senzoriale), *semantice* (de limbaj), reprezentări pe care clarvăzătorii pot să le sensibilizeze/obiectiveze prin transmisie telepatică, iar oamenii obişnuiţi rând prin diferitele tipuri de semioze mijlocite de limbajul verbal şi nonverbal.

Cum este posibilă traducerea informaţiilor receptate la nivelul celui de "al treilea ochi" în stimuli esenţiali implicaţi în homeostazia organismului uman, respectiv în acţiunile sale? Iată o întrebare esenţială la care în cele din urmă trebuie să răspundem. Răspunsul este relativ simplu, el vizând corelaţia care există între fenomenele biofotonice, pe de o parte, cu cele electrice, magnetice şi biochimice (hormonale), pe de altă parte. Mai concret spus, mecanismul prin care aceste corelaţii se derulează, explicat din perspectiva corelată a TFEI şi TLB [Stănciulescu, 2003b: 272-278], este următorul:

- stimulii suprasensibili – de tip preponderent informaţional (ondulatoriu, radiant), insesizabili pentru organele de simţ – sunt receptaţi mai întâi la nivelul aurei organismului uman;
- mecanismul de receptare a acestor ondulatorii stimuli reprezintă un fenomen de (de) modulare/interferenţă a undelor purtătoare de informaţie la nivelul unuia sau altuia dintre straturile/ "corpurile ierarhizate" ale aurei umane, care joacă rolul de antenă receptoare acordată în, principiu, pe şapte nivele majore de frecvenţă (corespunzătoare spectrului luminii albe);
- fiecare dintre aceste nivele sunt corelate cu activitatea unuia dintre cele şapte complexe organic-glandulare majore ale organismului uman (chakre);
- calitatea receptării (intensitatea, fidelitatea etc.) este direct dependentă de calitatea rezonanţei/coerenţei instituită între sursa emitentă şi cea receptoare.

În consecinţă, putem considera că:

A) Pe de o parte, putem vorbi de stări de perfectă rezonanţă, de o deplină compatibilitate a undelor emitentului şi receptorului, care sunt "în fază"; pe acest mecanism se bazează, de exemplu, mai bună comunicare telepatică între subiecţii umani înrudiţi, între buni prieteni sau între persoane

Scanned with OKEN Scanner

antrenate în acest sens, situaţia "*coup de foudre*", respectiv toate practicile de "magie albă" etc.

B) Pe de altă parte, putem vorbi şi de situaţii de respingere, de defazare a undelor, în care undele emitentului le anulează pe cele ale receptorului; o serie de practici de tip "magie neagră", situaţiile naturale sau deliberate de "vampirism" – în care biocâmpul emitentului îl demodulează pe acela al receptorului, sărăcindu-l de informaţie şi energie – se explică prin acest tip de interferenţă.

Ceea ce face ca un stimul să fie receptat la unul sau altul din nivelele câmpului auric receptor este natura sursei emitente şi a informaţiei emise; spre exemplu, informaţia cerebrală este receptată eficient numai la nivel cerebral, cea afectiv-emoţională la nivelul inimii etc., bună receptare fiind condiţionată de compatibilitatea frecvenţelor din emitent şi receptor (exact ca la emisia-recepţia radio). Tocmai o atare diferenţiere a receptării a făcut ca în timp "sediul sufletului" să fie localizat în diverse părţi ale organismului uman.

În mod concret, traducerea informaţiilor receptate de creier la nivelul complexului pineal-pituitar se face prin mecanismele descrise de TFEI şi TLB, respectiv prin următoarele etape [Stănciulescu, 2003b: 273]:

- Vibraţiile exterioare (informaţiile), receptate şi modulate în amplitudine la nivelul unuia sau altuia dintre cele şapte straturi ale aurei (evidenţiate/numite de clarvăzători: corp eteric, mental, cauzal, spiritual etc.), se transmit prin "rezonanţă holografică" vibratililor complexului pineal-pituitar (cristalelor lichide membranare/câmpului aferent lor).
- Prin efectele BEMF descrise de TLB, informaţia undelor ajunse la nivelul substratului biologic este transformată prin proprietatea de piezoelectricitate a cristalelor lichide membranare în electroni (curent electric membranar, în potenţial de acţiune şi repaos) şi în fluxuri de (bio) fotoni. Prin aceste stări mediatoare informaţia receptată din câmp se transferă creierului şi implicit întregului organism pe canale complementare, respectiv:

— *pe cale biochimică*, prin intermediul hormonilor eliberaţi de cele două glande (serotonină şi melatonină) se influenţează într-un fel sau altul activitatea tuturor glandelor endocrine şi, prin aceasta, starea energo-informaţională a întregului organism uman; o atare stare este receptată de hipotalamus, care va transmite sistemului nervos vegetativ o specifică "informaţie de stare", în acord cu informaţia preluată din câmp: de agitaţie sau de calm interior etc.;

— *pe cale electrică*, prin determinarea unor modificări ale curentului de acţiune şi repaus de la nivelul creierului, al zonelor motorii şi glandulare, ca urmare a stărilor emoţionale induse de informaţia receptată etc.;

— *pe cale magnetică*, prin generarea câmpului magnetic neuronal, aferent celulelor nervoase care pleacă de la complexul pineal-pituitar către creier;

— *pe cale biofotonică*, prin transferul informaţiei receptate la nivelul întregului creier, mediate de puternice fluxuri de biofotoni; să reamintim faptul că la nivelul complexului pineal-pituitar găsim o mare cantitate de fosfor, ceea ce înseamnă o intensitate mare a bioluminiscenţei emise; pe acest canal se transmit informaţiile de tip vizual, holografice.

Un caz cu totul special îl reprezintă informaţiile de natură semantică pe care, la nivelul aurei sale (cerebrale), fiinţa umană le receptează de la un emitent exterior oarecare, de pe orizontală sau verticală "formelor luminii". Etapele acestei speciale receptări sunt următoarele:

- mecanismul "rezonanţei holografice" (spectrele Fourier ale aurei umane) descris de TFEI permite ca aceste informaţii să se structureze asemeni unor "forme-gînd" [Falone, 2001];
- la rândul lor, acestea sunt posibil de transferat la nivelul creierului omenesc (al întregii mase cerebrale) – prin mecanismele amintite – ca frecvenţe/holograme omomorfe cu originalul, receptate la nivelul celui de-al "treilea ochi";
- din acest moment, recuperarea explicită, raţională, a "formelor-gînd" este o problemă de stare individuală, un singur stimul declanşator făcând posibilă reactivarea lor: o stare emoţională sau

Scanned with OKEN Scanner

volitivă, o corelaţie logică sau aleatoare etc.

Pe această cale, devine posibil de înţeles natura unor fenomene de transmisie cerebrală de tipul comunicării suprasensibile, a interacţiunilor informaţionale neconvenţionale, începând de la telepatie şi radiestezie până la cunoaşterea holistică şi revelaţia religioasă sau creatoare etc.

Tocmai în această stare de interfaţă a organismului omenesc cu toate "ierarhiile luminii", de prelucrare inedită a informaţiilor arhetipale, stare posibil de explicat prin privilegiile biofotonicii, se ascunde demnitatea omului de a fi, înainte de toate, *CREATOR*.

Concluzionând, putem spune că tocmai calitatea complexului pineal-pituitar de a funcţiona asemenea unui suprasenzor capabil să recepteze/rezoneze cu o serie de radiaţii îl defineşte ca fiind organul celui de al şaselea simţ al fiinţei umane. De aici rezultă, în fapt, calitatea simbolică a complexului pineal-pituitar de fi un "al treilea ochi", în măsură să surprindă prin rezonanţă transpersonală cu "lumina invizibilă" ceea ce văzul însuşi nu poate să sesizeze. O distincţie elementară putem formula în acest context şi anume:

(1) *Sistemele senzoriale* sunt capabile/reglate să recepteze doar stimuli de natură substanţial-energetică (vizibili, sonori, olfactivi, mecanici, gustativi), având un anume nivel de intensitate. Acestor sisteme le putem subordona şi situaţiile de percepţie "paranormală" (neconvenţională) caracterizate sesizare *subliminală* sau *supraliminală* a unei realităţi anume. Atare "parapercepţii", posibil de realizat încă la nivelul organelor de simţ, pot fi activate de două categorii de stimuli paradoxali:

- un stimul atât de slab, încât creierul nu îl mai poate procesa corect (în mod conştient); senzaţia de a vedea sau de a auzi ceva, o "umbră transparentă" sau o "şoaptă indistinctă", de exemplu, stimuli având având forme vizuale sau sonore atât de puţin intense încât nu mai pot fi deloc recunoscute în mod "conştient" de către creierul vigilent;
- un stimul atât de puternic încât, deşi îl sesizează, creierul nu are posibilitatea să îl proceseze direct; spre exemplu, cunoscutul caz al derulării unor secvenţe vizuale cu o frecvenţă mai mare de 20 imagini/secundă generează senzaţia de vedere a ceva, fără a se şti însă exact ce anume a fost văzut.

În realitate, în ambele situaţii creierul înregistrează ceea ce a văzut, auzit etc., fără ca modelul nostru educativ/cultural să recunoască explicit această înregistrare. Atunci când însă obiectul/referenţialul apare în faţa noastră în condiţii normale de receptare, "ceva" dinăuntrul nostru ne spune: "Ne este cunoscut acest obiect, dar de unde?" O parte din fenomenele "parapsihice" ştiute sub numele de "déjà vu" pot fi explicate prin acest mecanism al memorării infra-/subliminale. În acelaşi mod paradoxal apar, în situaţii limită, cunoştinţe pe care aparent nu le-am avut niciodată, dar care, în anumite împrejurări ale vieţii, ne-au fost totuşi aproape.

(2) *Sistemele suprasenzoriale* (de receptare subtilă) – cum ar fi complexul creier/ "al treilea ochi" sau oricare alt complex organic major, alcătuit dintr-un organ sau grup de organe şi glandele aferente lor – sunt în măsură să recepteze doar stimuli de natură radiantă, vibraţii insesizabile direct de către organele de simţ.

În categoria acestor stimuli, deosebiţi după natura sursei emitente, trebuie să menţionăm, între altele:

- radiaţia cosmică, emisă de corpurile cereşti vizibile (soare, lună, stele) sau invizibilă (radiaţie de fond, X, gamma etc.) şi sesizată diferenţiat de organismul uman, începând de la naştere (prin radiaţia complexului "zodiacal", a "temei natale" etc.), pe parcursul diferitelor etape ale vieţii (relaţia cu exploziile solare, sesizate puternic de organismul uman, de exemplu);
- radiaţia naturală a diferitelor corpuri/obiecte existente în mediul natural de viaţă al omului, începând de la radiaţia telurică de tip Hartman sau Curry până la aceea a apelor, zăcămintelor, cavităţilor subterane etc.;
- radiaţia emisă de corpurile artificiale, începând de la "undele de formă" ale structurilor

Scanned with OKEN Scanner

arhitecturale până la emisia antenelor RTV, de telefonie mobilă, a aparatelor electrice de uz cotidian etc.;

- bioradiaţia (bioluminiscenţa) emisă de sistemele vegetale şi animale;
- bio-/psiho-/socio-radiaţia emisă de organismele umane şi de societatea umană în ansamblul ei.

Faptul că organismul uman este sensibil la ansamblul acestor categorii de unde – cu care în permanenţă interacţionează – poate fi argumentat prin câteva probe experimental-tehnologice mai mult decât relevante pe care le prezentăm în loc de orice alte comentarii.

3. OMUL, FIINŢĂ DE LUMINĂ: CÂTEVA RELEVANTE ARGUMENTE EXPERIMENTALE

În categoria probelor biotehnologice pe care le putem aduce pentru justificarea aserţiunilor formulate mai sus, respectiv a faptului că omul este o „fiinţă de lumină" câteva sunt mai mult decât sugestive:

- *Fotografia electronografică* a unor sisteme fizice şi biologice diferite [cf. Guja, 1993: fig. 35b, 1a, d]: evidenţiază structura lor (bio) luminiscentă, reprezentând dovada indubitabilă că aceste sisteme pot să interacţioneze/interfereze (bio) fotonic în orizontul a ceea ce deja am numit "limbaj al viului" (figura 2).
- *Interacţiunea dintre om şi apă*, evidenţiată de experienţele lui Masaru Emoto [1999] (care a fotografiat la microscop structura unei picături de apă îngheţată, după ce în prealabil a fost "informată" prin stimuli: fizici, psihici etc.) denotă că apa reacţionează diferenţiat la inducţiile benefice sau inhibitorii ale biocâmpului uman (figura 3). Or, dacă vom realiza că organismul nostru este 70% apă, vom înţelege altfel puterea gândului pozitiv, a stării de rugăciune, iubire etc.
- *Interacţiunea dintre om şi plantă*, evidenţiată de subsemnatul şi profesorul Rajendra Bajpai (India) cu ajutorul photocounter-ului (numărător de biofotoni) de de la Institutul Internaţional de Biofizică din Neuss (Germania), a permis constatarea că un sistem biologic (un ţesut de lichen) îşi amplifică bioluminiscenţa atunci când este stimulat de la distanţă cu palmele, fiind totodată "rugat" mental să o facă (figura 4) [Stănciulescu, 2003b].
- *Interacţiunile neconvenţionale de tip telepatic*, evidenţiate de fotografiile Kirlian ale unui subiect uman asupra căruia s-a intervenit terapeutic, de la distanţă, prin strategii de tip Reiki, denotă existenţa canalelor de interacţiune eficientă, în măsură să determine modificarea stării sistemului de contact [Cărăuş, 2005].
- *Interacţiunile biotehnologice bazate pe rezonanţa dintre corpul omenesc şi mediul artefactual*, dovedită de prezenţa informaţiilor-energiilor undelor de formă, respectiv de influenţa materialului şi culorilor (vestimentare) asupra aurei umane, denotă coprezenţa unor stimuli electromagnetici în general ignoraţi.

Dincolo de toate aceste evidenţe mediate tehnologic, pentru validarea unor convingeri/ipoteze teoretice stau mărturie – mai puternice decât toate – o serie de alte "interacţiuni neconvenţionale", la care direct am fost martor sau actor implicat. În acest sens este suficient să amintesc:

- Comunicarea personală cu "(ne) văzătoarea" VALENTINA GÎRLEA (Iaşi), un adevărat "tomograf" viu, în măsură să pătrundă – pe calea biocâmpului cerebral – în interiorul organismului uman, pentru a-i evidenţia disfuncţiile; cu câtăva vreme în urmă, discutând la telefon cu Valentina, aceasta mă avertiză: "*Lasă acum artroza, că îţi este hârbuit stomacul*"; pentru ca, nu după multă vreme, să fac subit o superacută pancreatită, din care doar cu "ajutor înalt" am reuşit să scap fără nici o urmă/urmare (cum ecograful a evidenţiat de curînd, la trei ani după eveniment).
- Vizualizarea aurei izvorând din degetele unui foarte dotat bioterapeut, VICTOR MELNIC (Suceava), sub ale cărui "palme energizante" am reuşit să elimin un întreg pumn de pietre din colecist (ce-i drept, aceasta după ce în prealabil înghiţisem o cană de ulei de floarea soarelui şi sucul

Scanned with OKEN Scanner

unei lămii).

De recentă referinţă este colaborarea cu admirabilul clarvăzător şi terapeut VIOREL POP (Bistriţa), în măsură să interacţioneze de la distanţă cu pacienţii (chiar în timpul unor emisiuni televizate), să le evidenţieze disfuncţiile şi să intervină pentru a le debloca. După propria mărturie, informaţiile sunt receptate atât pe canalul emoţional (ca stare) şi pe cel al hologramelor vizuale, dar mai ales pe cel cognitiv-semantic: "*Pur şi simplu ştiu că...*". Un har de completă interacţiune...

Schema de principiu (figura 5) după care toate tipurile de interacţiuni neconvenţionale prezentate în capitolul de faţă se derulează este următoarea [Stănciulescu, 2005].

Această schemă sugerează fără nici un echivoc modul în care informaţiile/undele din (bio) câmpul unei surse emiţătoare acţionează asupra undelor bioreceptorului-ţintă, determinând modificarea stării acestora şi implicit a suportului substanţial aferent lor. Înţelegerea acestui mecanism clarifică perfect principiul vechii terapii holistice, pe care înainte de alţii traco-geto-dacii o cultivau, conform căreia: *întâi trebuie vindecat sufletul şi apoi trupul.*

În concluzie, putem aprecia că argumentele şi explicaţiile de principiu pe care le-am formulat converg către o idee unică şi anume: conturarea unui *orizont al interacţiunilor neconvenţionale*, posibil de asumat ştiinţific, reprezintă un câştig strategic al cunoaşterii umane, care, depăşind imposibilităţi milenare, se poate deschide acum armonios şi paşnic către rezolvarea marilor probleme ale umanităţii. Ca atare, putem considera că ansamblul tuturor probelor luate în seamă sunt deopotrivă: a) *intuitive* (subiectivate/personalizate printr-o participare directă, acolo unde a fost cazul); b) *obiective* (tehnico-ştiinţifice, preluate din literatură de specialitate sau elaborate în cadrul unor cercetări personalizate).

Cu alte cuvinte, ele sunt în măsură să susţină cu suficientă relevanţă teza pe care cercetarea de faţă o propune: *omul este o fiinţă de lumină, definit prin armonia trupului cu sufletul şi spirit.* O INTEGRATOARE STARE DE IUBIRE...

Că omul este un complex în care TRUPUL, SUFLETUL, SPIRITUL se conjugă armonic – având LUMINA, în multitudinea chipurilor sale, drept SEMN mediator – am justificat amplu în lucrarea SEMIOTICĂ IUBIRII [2007]. Pentru relevanţa intuitivă a acestei aserţiuni, în contextul de faţă este suficient să prezentăm câteva fotografii apte să probeze că:

starea de sănătate a corpului omenesc, respectiv a activităţii bio-fiziologice a fiinţei umane, poate fi definită prin caracteristicile emisiei de bioluminiscenţă care înconjoară corpul la o distanţă de 3-8 centimetri, emisie cunoscută sub numele de aură/biocâmp/dublu eteric/pericorp etc. Şi pe care tehnica electronografică poate să o evidenţieze (figura 6) [cf. Guja, 1993]; o dată mai mult, „semnele de lumină" se dovedesc a fi expresii ale stării noastre de sănătate, motiv pentru care practica terapeutică modernă va trebui necondiţionat să le introducă în *semiologia medicală*;

starea sufletească a omului poate fi nemijlocit corelată cu coloristica şi intensitatea emisiei de luminiscenţă a diferiţilor subiecţi umani, deosebite de natura trăirilor emoţional-afective diferite ale acestora, aspecte posibil de evidenţiat cu ajutorul tehnologiei comnputaţionale/biofotonice de tip AURA VISION STATION (figura 7) [Manolea, 2002: 129].

starea de activitate spiritual/mentală poate fi, la rândul ei, evidenţiată cu ajutorul unor probe experimentale fotografice şi programe de prelucrare computaţională, în măsură să evidenţieze natura emisiilor de bioluminiscenţă (cerebrale, în primul rând), caracteristice unor puternice trăiri emoţional-intelectuale (figura 8) [Stănciulescu, 2007].

Toate aceste reprezentări – pe care cunoaşterea experienţială a omului le-a menţionat empiric din *illo tempore* – stau ca temei obiectiv pentru o SEMIOTICĂ A LUMINII [Stănciulescu, 2003c], pe de o parte, ca argument al existenţei unei *practici a interacţiunilor transpersonale*, „magic" manifeste dincolo de imediatitatea corpului/creierului omenesc, pe de altă parte.

4. În loc de concluzii:

Scanned with OKEN Scanner

SPRE O TRANSPERSONALĂ PRACTICĂ A COMUNIUNII PRIN IUBIRE

Mai puternice decât orice alte comentarii ar putea fi câteva dintre imaginile pe care Barbara Ann Brennan ni le oferă în admirabilele ei cărţi [1996, 1998], având ca obiect evidenţierea diferitelor trepte prin care COMUNIUNEA/IUBIREA se instituie între oameni.

- Comuniunea este rezultatul unei "terapii" – realizate cu mijloace bio-fiziologice sau simbolice (psiho-logice), în măsură să determine armonizarea omului cu sine însuşi şi cu semenul său. Pentru ca această din urmă comuniune să se poată instaura, prezenţa a cel puţin doi oameni este implicit necesară. Ce se poate întâmpla când aceştia se află faţă în faţă, sau chiar la o indefinită distanţă, modul în care câmpurile lor de lumină „comunică" implicit, adaptându-se treptat unul altuia, rezultă cu claritate din figura 9 şi 10.
- *Interacţiunile neconvenţionale de tip telepatic*, le dublează pe cele directe anterior consemnate. Astfel, aşa cum evidenţiază fotografiile Kirlian, realizate cu un aparat ARM-PERESVET (figura 11), se poate schimba de la distanţă starea de sănătate a unui subiect uman asupra căruia s-a intervenit prin diferite strategii de optimizare (de tip Reiki, de exemplu) [Cărăuş, 2004].
- Faptul că o atare posibilitate de optimizare există obiectiv, denotă existenţa canalelor de interacţiune eficientă, la distanţă, în măsură să determine prin interacţiune ondulatorie modificarea stării sistemelor umane de contact. Practica rugăciunii transmisă către un grup-ţintă de bolnavi este cunoscută din totdeauna şi verificată – prin efectele ei benefice – cu ajutorul tehnologiei medicale moderne. Tot prin astfel de mecanisme de rezonanţă se explică şi constituirea „enclavelor de câmp", respectiv a unor zone energo-informaţionale determinate de acţiunile mentale/emoţionale mai mult sau mai puţin coerente ale grupurilor de indivizi umani (figura 12) [Costian, 1993].

În opoziţie, se manifestă situaţiile în care – printr-o coerentă atitudine de grup, un câmp bioluminiscent coerent – un gen de „suflet colectiv" se constituie împrejurul grupului (figura 13). Posibilitatea de a-l obiectiva printr-o procedură tehnică oarecare reprezintă o altă probă elocventă, adăugată celor deja existente, că societatea omenească este – la rândul său – o *fiinţă de lumină*.

În încheiere, pornind de la perspectiva Barbarei Ann Brennan, care vizualizează starea de IUBIRE a omului cu omul că presupunând o clipire/scintilaţie specială a steluţelor din plexul lor solar, pe de o parte, o interferenţă „în inimă" a câmpurilor individuale, nu ne rămâne decât ca – fără de alte cuvinte – să privim cu iubire unii la alţii – pentru a genera un „nou cer" al societăţii umane.

OMENIREA, O MARE DE „STELE VII"...

Bibliografie

1. Brennan, Barbara Ann (1996), *Mâini de lumină*, Editura Hungalibris, Oradea.
2. Brennan, Barbara Ann (1998), *Puteri tămăduitoare,* Editura Hungalibris, Oradea.
3. Cărăuş, V. V. (2004), *The correction of the human biofield using the Reiki method*, master aper, Kiev.
4. Constantinescu, Paul, Stănciulescu, Traian D. (1993), *Resonance aş a Principle of Universal Creativity. Photonic (Quantical) Hypothesis of Information-Energy*, în: "Revista de Inventică", Iaşi, nr. 12.
5. Costian, Dan, *Adevărul despre yoga sau ce ar trebui să ştie un potenţial yoghin*, Editua Vălmi, Bucureşti, 1993.
6. Dumitraş, Dan C. (1999), *Biofotonica. Bazele fizice ale aplicaţiilor laserilor în medicină şi biologie*, All, Bucureşti.
7. Emoto, Masaru (2001), *Messages de l'Eau*, I.H.M, General Research Institute, HADO Publishing.
8. Falone, John J. (2001), *Frecvenţa geniu. Cum să accesăm conştiinţa cosmică*, For You,

Scanned with OKEN Scanner

Bucureşti.

9. Guja, Cornelia (1993), *Materie şi spiritualitate*, în: C. Guja (coordonator), *Aurele corpurilor, interfeţe cu cosmosul*, Editura Enciclopedică, Bucureşti.

10.Guja, Cornelia, Iliescu, Elena, *Informaţional Complexity and Diversity în Electrographic Images*, Charm-Scott Printing House, Bucharest, 2001.

11.Manolea, Doina-Elena & Aliodor (2002), *Aura energetică (Energetic aura),* Aldomar Extrasenzorial, Bucureşti.

12.Popp, F.A., Li, K. H., Gu, Q. (1989), *Recent Advances în Biophoton Research and its Applications*, World scientific, Singapore, New JerseyLondon, Urban Schwarzenberg, München.

13.Restian, Adrian (1989), *Unitatea lumii şi integrarea ştiinţelor sau integronica*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989.

14.Stănciulescu, Traian D. (1990-1991), *Parapsihologia. O cale a raţiunii către Dumnezeu? (vol. 1/1990); Viaţă înaintea vieţii?* (vol. 2/1991), Editura Timpuri & Intercontempress, Deva & Bucureşti, 1991.

15.Stănciulescu, Traian D. (2003a), *Terapia prin lumină. Fundamente biofotonice ale medicinei complementare*, ediţia a 2-a, Cristal-Concept, Iaşi.

16.Stănciulescu, Traian D. (2003a), *Signs of light*. Ediţia 1, Cristal-Concept & WDO, Iaşi & Geneva.

17.Stănciulescu, Traian D. (2003b), *Signs of light. A biophotonic approach to human (meta) physical fundamentals,* Cristal-Concept & WDO, Iaşi & Geneva.

18.Stănciulescu, Traian D. (2003c), *Semiotics of light. An integrative approach to human archetypal roots,* Cristal-Concept & WDO, Iaşi & Geneva.

19.Stănciulescu, Traian D. (2006a), *The Connection Energy: on the harmonizing power of symbolical language*, Conference "Language Beyond Power, Internaţional Communicoloy Institute & University of Aalborg, Skagen, Denmark.

20.Stănciulescu, Traian D. (2006b), *Homeopathy and biophotonics (II): The explanatory contribution of the «biological lasers" theory*, în: Homeopathic 4 Everyone, Links, December www.hpthy.org.

21.Stănciulescu, Traian D., Constantinescu, Paul, *Fundamente bio-fizice ale gândirii creative*, contract de cercetare ştiinţifică, 78B/1995, Institutul Naţional de Inventică, Iaşi, 1/1995a.

22.Stănciulescu, Traian D., Manu, Daniela M., *Metamorfozele luminii: Biofotonica, ştiinţă a complexităţii* (vol. 1/2001*), Introducere în teoria "laserilor biologici"* (vol. 2/2001); *Fundamente biofotonice ale conştiinţei* (vol. 3/2003), Performantica, Iaşi.

23.Stănciulescu, Traian D., Manu, Daniela M. (2002), Fundamentele biofotonicii, Performantica, Iaşi.

PSIHOLOGUL DE FAMILIE ÎN APĂRAREA DREPTURILOR OMULUI

Dr. Ecaterina Hanganu (Iaşi)

„The time is out of joint. O, cursed spite
That ever I was born to set it right!"
W. Shakespeare, *Hamlet*, 1.5

Perioada istorică pe care o parcurgem scoate în evidenţă din ce în ce mai mult rolul psihologului de familie. El este elementul *sine qua non* al triadei succesului terapeutic (împreună cu medicul şi

Scanned with OKEN Scanner

asistentul spiritual - preotul); el are rol-cheie în afirmarea şi menţinerea identităţii naţionale, prin descoperirea şi amplificarea elementelor care ţin de tradiţie, precum şi prin identificarea şi promovarea aspectelor comportamentale de rutină şi a ritualurilor de familie; iar în prezent, psihologul de familie este implicat mai mult decât oricând, în mod direct, în apărarea drepturilor omului.

Status quaestionis.

Drepturile omului sunt "de obicei înțelese că drepturi inalienabile fundamentale la care o persoană are în mod inerent dreptul pur și simplu pentru că el sau ea este o ființa umană" (Sepúlveda, M. pag.12). Drepturile omului sunt universale (se aplică pretutindeni) și egalitare (sunt aceleași pentru toți).La data de 7 decembrie 2000, Comisia Europeană, Parlamentul European şi Consiliul Uniunii Europene au proclamat **Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene**, în cadrul Consiliului European de la Nisa. Carta drepturilor fundamentale reunește într-un singur text ansamblul drepturilor civice, politice, economice și sociale ale cetățenilor europeni și ale tuturor celor care locuiesc pe teritoriul Uniunii. Aceste drepturi sunt descrise în 54 de articole grupate în șase capitole principale: Demnitatea, Libertățile, Egalitatea, Solidaritatea, Cetățenia și Justiția. În preambul se afirmă că: "Popoarele Europei, stabilind între ele o uniune tot mai strânsă, au hotărât să împărtăşească un viitor paşnic întemeiat pe valori comune. Conştientă de patrimoniul său spiritual şi moral, Uniunea este întemeiată pe valorile indivizibile şi universale ale demnităţii umane, libertăţii, egalităţii şi solidarităţii; aceasta se întemeiază pe principiile democraţiei şi statului de drept. Uniunea situează persoana în centrul acţiunii sale, instituind cetăţenia Uniunii şi creând un spaţiu de libertate, securitate şi justiţie". De asemenea, se afirmă că: "Uniunea contribuie la păstrarea şi la dezvoltarea acestor valori comune (...). În acest scop, este necesară consolidarea protecţiei drepturilor fundamentale, făcându-le mai vizibile prin cartă, în spiritul evoluţiei societăţii, a progresului social şi a dezvoltărilor ştiinţifice şi tehnologice".Se afirmă, tot în Preambul, că "Beneficiul acestor drepturi implică responsabilităţi şi îndatoriri atât faţă de terţi, precum şi faţă de comunitatea umană în general şi faţă de generaţiile viitoare. În consecinţă, Uniunea recunoaşte drepturile, libertăţile şi principiile enunţate în continuare" – după care urmează, evident, enunţarea drepturilor respective. Art.1 se referă la demnitatea umană, care "este inviolabilă" şi "trebuie respectată şi protejată", iar Art.2, referindu-se la Dreptul la viaţă, afirmă că: (1) Orice persoană are dreptul la viaţă şi (2) Nimeni nu poate fi condamnat la pedeapsă cu moartea sau executat. Mai departe, la Art.24, privind drepturile copilului, în §2, se afirmă *ad litteram*: "În toate acţiunile referitoare la copii, indiferent dacă sunt realizate de autorităţi publice sau de instituţii private, interesul superior al copilului trebuie să fie considerat primordial". **La ce asistăm însă în prezent?** Legalizarea eutanasiei asupra persoanelor indiferent de vârstă, iar în Olanda, indiferent dacă suferă sau nu de o boală, doar pentru simplul fapt că sunt vârstnici şi singuri; eutanasia copiilor indiferent de vârstă (legalizată în Belgia, din 2014); legalizarea avortului (măsură generală în UE) şi legalizarea avortului post-natal, adică a infanticidului (*vide infra!*). Concomitent, se duce o politică de promovare a teoriei *gender*, conform căreia nu există diferenţă între feminin/masculin, sexul nu mai trebuie notat în certificatele de naştere, copilul trebuie să-şi aleagă el singur, când doreşte, cărui sex să-i aparţină (cu intervenţiile medicale de rigoare). Combaterea stereotipurilor de gen trebuie făcută de la cea mai fragedă vârstă, continuând la şcoală, fără să fie necesar acordul părinţilor (aberaţie legiferată în Franţa din 2013). De fapt, afirmă raportul Zuber,[1]

[1] **Raportul Zuber,** prezentat in parlamentul UE, reia temele din raportul Estrela (respins în 2013) şi raportul Lunacek, care a dus la votarea unei rezoluţii fără caracter legislativ, dar pe care cinci partide europene mari au promis deja că o vor susţine în următoarea legislatură. Aceste teme se refera la lobby-ul gay şi se referă la: finanţarea avorturilor şi contraceptivelor din bani publici,

Scanned with OKEN Scanner

Rolul pe care părinții îl (mai) au în educație nu reprezintă decât un obstacol pentru realizarea copiilor în societate.

Iată cum drepturile omului, clamate în **Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene**, sunt făcute să se întoarcă împotriva omului.

Spațiul fiind limitat, ne vom referi în continuare la problema legalizării infanticidului, sub denumirea de "avort post-natal" și a posibilității de prevenire a acestuia prin intervenția psihologului de familie.

Infanticidul

Ca definiție, se consideră "neonaticid" uciderea copilului nou-născut în primele 24 h, "infanticid" între 24h-1 an și "homicid", uciderea ulterioară. În România, termenul folosit pentru neonaticid este de "pruncucidere" și comportă pedeapsă privativă de libertate între 2 și 7 ani, iar asasinatele comise după aceasta, se consideră homicid.

În prestigiosul *Journal of Medical Ethics*, în februarie 2012, Alberto Giubilini (de la Dept. de Filosofie al Univ. Din Milano și Centrul de Bioetică din Melbourne, Australia) și Francesca Minerva (de la Centrul de Filosofie aplicată și Etică Publică de la Univ. Melbourne, Australia) publică un articol intitulat *After-birth abortion: why should the baby live?*[2] Autorii pornesc de la ideea că avortul este acceptat din diferite motive, care nu au nimic de a face cu sănătatea și viabilitatea fătului și anume, dacă acesta reprezintă un risc pentru sănătatea mentală și fizică a femeii sau o povară pe care nu o poate tolera din diferite motive. Având în vedere că fătul și nou-născutul nu au același statut moral ca persoană, deși studii ample, de dată recentă, arată că nou-născutul este capabil de discernământ și compasiune (Bloom, P.pag.1-3); că este irelevant sub aspect moral faptul că sunt în curs de a deveni persoane și că adopția nu constituie întotdeauna cea mai bună alegere pentru un nou-născut nedorit, autorii susțin că trebuie permis "avortul după naștere", adică uciderea copilului în aceleași condiții în care este legal avortul, inclusiv în cazurile în care nou-născutul este perfect sănătos. Iar pentru această crimă, pedepsită întotdeauna și în orice tip de societate omenească, autorii (e sunt doi filosofi), creează și un termen care să "nu șocheze" opinia publică: "avort după-naștere". Ideea și mai ales actul, ca atare, nu sunt noi – în 2010, în Franța, un grup de pediatri, studiind homicidul între 1996-2000 au ajuns la concluzia că 1/3 din cazuri erau neonaticide, efectuate de mame (Archbold, M.pag.1). Iar coborând în istorie și pe scara animală, se ajunge la practicile curente din lumea mamiferelor subumane care au ca scop unic perpetuarea propriilor gene, a ingestiei unui surplus de hormoni odată cu mâncatul progeniturii și a reducerii efectivului animalier în condițiile hranei insuficiente. Întorcându-ne în lumea umană, trebuie menționat că atitudinea justiției față de infanticid este ambiguă: dat fiind faptul că mamele sunt acelea care ucid nou-născutul în majoritatea cazurilor, legea este mai blândă cu ele (pedepse privative de libertate între 5-7 ani), în

---

avortul ca "drept "al femeii, teoria nediferențierii de gen masculin-feminin predată obligatoriu în școli și fără a fi necesar acordul părinților (și aceasta a devenit o realitate în Franța începând din 2013), introducerea "cotei de gen" pentru angajatori (publici și privați), familia cu o compoziție "diversă" etc. Raportul Zuber este de sorginte **comunistă** (autoarea sa, Ines Cristina Zuber, este membră a Partidului Comunist Portughez) și are accente radicale. În plus, susține că responsabilitatea pe care părinții o (mai) au în educarea copiilor lor reprezintă **un obstacol** pentru ca aceștia să se realizeze în societate. Ca și alte rapoarte, și acesta promovează **ingineria socială în UE.** (Cf. http://www.razbointrucuvant.ro/recomandari/2014/03/12/inca-o-rezolutie-anti-familie-in-parlamentul-european-raportul-zuber-efectele-dezastruoase-ale-teoriei-genului-eutanasierea-copiilor-si-eugenia-soft-democratica-cum-inhiba-computerele-dezvolt/)

[2] *Avortul după naștere: de ce ar trebui copilul să trăiască ?*

Scanned with OKEN Scanner

Rolul pe care părinţii îl (mai) au în educaţie nu reprezintă decât un obstacol pentru realizarea copiilor în societate.

Iată cum drepturile omului, clamate în **Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene**, sunt făcute să se întoarcă împotriva omului.

Spaţiul fiind limitat, ne vom referi în continuare la problema legalizării infanticidului, sub denumirea de "avort post-natal" şi a posibilităţii de prevenire a acestuia prin intervenţia psihologului de familie.

Infanticidul

Ca definiţie, se consideră "neonaticid" uciderea copilului nou-născut în primele 24 h, "infanticid" între 24h-1 an şi "homicid", uciderea ulterioară. În România, termenul folosit pentru neonaticid este de "pruncucidere" şi comportă pedeapsă privativă de libertate între 2 şi 7 ani, iar asasinatele comise după aceasta, se consideră homicid.

În prestigiosul *Journal of Medical Ethics*, în februarie 2012, Alberto Giubilini (de la Dept. de Filosofie al Univ. Din Milano şi Centrul de Bioetică din Melbourne, Australia) şi Francesca Minerva (de la Centrul de Filosofie aplicată şi Etică Publică de la Univ. Melbourne, Australia) publică un articol intitulat *After-birth abortion: why should the baby live?*[2] Autorii pornesc de la ideea că avortul este acceptat din diferite motive, care nu au nimic de a face cu sănătatea şi viabilitatea fătului şi anume, dacă acesta reprezintă un risc pentru sănătatea mentală şi fizică a femeii sau o povară pe care nu o poate tolera din diferite motive. Având în vedere că fătul şi nou-născutul nu au acelaşi statut moral ca persoană, deşi studii ample, de dată recentă, arată că nou-născutul este capabil de discernământ şi compasiune (Bloom, P.pag.1-3); că este irelevant sub aspect moral faptul că sunt în curs de a deveni persoane şi că adopţia nu constituie întotdeauna cea mai bună alegere pentru un nou-născut nedorit, autorii susţin că trebuie permis "avortul după naştere", adică uciderea copilului în aceleaşi condiţii în care este legal avortul, inclusiv în cazurile în care nou-născutul este perfect sănătos. Iar pentru această crimă, pedepsită întotdeauna şi în orice tip de societate omenească, autorii (care sunt doi filosofi), creează şi un termen care să "nu şocheze" opinia publică: "avort după-naştere". Ideea şi mai ales actul, ca atare, nu sunt noi – în 2010, în Franţa, un grup de pediatri, studiind homicidul între 1996-2000 au ajuns la concluzia că 1/3 din cazuri erau neonaticide, efectuate de mame (Archbold, M.pag.1). Iar coborând în istorie şi pe scara animală, se ajunge la practicile curente din lumea mamiferelor subumane care au cel puţin justificarea perpetuării propriilor gene, a ingestiei unui surplus de hormoni odată cu mâncatul progeniturii şi a reducerii efectivului animalier în condiţiile hranei insuficiente. Întorcându-ne în lumea umană, trebuie menţionat că atitudinea justiţiei faţă de infanticid este ambiguă: dat fiind faptul că mamele sunt acelea care ucid nou-născutul în majoritatea cazurilor, legea este mai blândă cu ele (pedepse privative de libertate între 5-7 ani), în

---

avortul ca "drept "al femeii, teoria nediferenţierii de gen masculin-feminin predată obligatoriu în şcoli şi fără a fi necesar acordul părinţilor (şi aceasta a devenit o realitate în Franţa începând din 2013), introducerea "cotei de gen" pentru angajatori (publici şi privaţi), familia cu o compoziţie "diversă" etc. Raportul Zuber este de sorginte **comunistă** (autoarea sa, Ines Cristina Zuber, este membră a Partidului Comunist Portughez) şi are accente radicale. În plus, susţine că responsabilitatea pe care părinţii o (mai) au în educarea copiilor lor reprezintă **un obstacol** pentru ca aceştia să se realizeze în societate. Ca şi alte rapoarte, şi acesta promovează **ingineria socială în UE.** (Cf. http://www.razbointrucuvant.ro/recomandari/2014/03/12/inca-o-rezolutie-anti-familie-in-parlamentul-european-raportul-zuber-efectele-dezastruoase-ale-teoriei-genului-eutanasierea-copiilor-si-eugenia-soft-democratica-cum-inhiba-computerele-dezvolt/)

[2] *Avortul după naştere: de ce ar trebui copilul să trăiască ?*

Scanned with OKEN Scanner

timp ce pentru tată, dacă execută aceeaşi crimă, pedeapsa poate fi pe viaţă sau chiar condamnare la moarte (în SUA). Explicaţia oferită de autoare (Bloomfield J., pag.1) este simplă, subliniind cinismul situaţiei: copilul este considerat "proprietate a mamei", or distrugerea propriei "proprietăţi" nu înseamnă prea mult, în timp ce distrugerea "proprietăţii altuia" este considerată crimă[3].

Infanticidul poate fi comis de persoane considerate mental sănătoase şi echilibrate, sau de persoane afectate psihic în diferite grade (de la "baby blues"[4] până la psihoze).

Cauzele infanticidului sunt: controlul populaţiei (în special în anumite zone geografice, unde sunt ucişi cu precădere copiii de sex feminin, scăzându-se astfel rata reproducerii); credinţe şi practici magice (în anumite triburi se consideră că un copil malformat este locuit de un "spirit rău", care trebuie izgonit dintre membrii tribului) şi existenţa unei sarcini nedorite. La nivel mondial, aceasta este cauza cea mai frecventă a infanticidului comis de persoane mental sănătoase şi echilibrate.

În România, un studiu doctoral (Drd. Ana Bălan, pag.158) efectuat pe cele 1439 femei condamnate definitiv de instanţele de judecată, dintre care un număr de 377 femei condamnate pentru infracţiuni contra persoanei şi aflate în penitenciarele din România la data de 15 iunie 2004[5], relevă următoarele: profilul femeii care a comis infracţiunea de pruncucidere este cel al unei femei necăsătorite, care poate trăi în concubinaj sau nu, fie tânără (sub 18 ani până la 21 ani), fie matură (între 36-45 ani), cu nivel mediu de pregătire, fără ocupaţie, care mai are şi alţi copii, care provine din mediul rural şi care nu are antecedente penale. Femeile condamnate pentru pruncucidere aveau de executat pedepse privative de libertate între 1-3 ani. Infanticidul poate fi activ (prin manevre criminale directe) sau pasiv (prin neglijarea copilului).

Intervenţia psihologului de familie.

Lucrând în strânsă colaborare cu medicul de familie şi ori de câte ori este posibil, cu asistentul spiritual-preotul, psihologul de familie are rol esenţial în decelarea cazurilor predispuse la comiterea infracţiunii respective şi implicit în prevenţia şi combaterea crimei. Acest deziderat se realizează prin: 1. - Educaţia sexuală efectuată începând din şcoală; 2. - Indicaţii privind *family planning*, insistând asupra planificării naturale (castitate premaritală şi ulterior, integrare în bioritmul natural), întrucât toate celelalte metode (avortul; steriletul; anticoncepţionalele) comportă riscul major al dezvoltării cancerului uterin, ovarian, mamar; 3. - Asigurarea unui nivel de trai peste limita sărăciei, prin cooperare cu organismele abilitate de protecţie socială, în special în cazul familiilor cu mai mulţi copii, precum şi a persoanelor gravide, necăsătorite sau în concubinaj; 4. - Tot în colaborare cu organismele abilitate, să contribuie la identificarea celor trei plăgi majore ale sărăciei: alcoolismul, consumul de droguri şi prostituţia; 5. - Identificarea dezechilibrelor psihice asociate sarcinii şi naşterii.

Întrucât cele câteva direcţii de acţiune sugerate mai sus presupun un program mult mai larg de combatere a crimei, desfăşurat la scară naţională şi care, evident, nu poate fi îndeplinit de psihologul de familie ca persoană, datoria majoră a să rămâne dialogul cu fiecare caz în parte. Discuţiile personale privesc educaţia sexuală, planificarea familială şi mai ales, anamneza familială insistând asupra eventualelor cazuri de boli psihice, de abuz, maltratare, violenţă în familie. În cursul dialogului se pot identifica situaţiile "cu risc crescut". Astfel, în perioada post-partum, aprox. 85% dintre femei prezintă perturbări ale stării psihice – majoritatea fiind de scurtă durată şi de intensitate redusă, dar 10-15% prezintă simptome severe de depresie şi anxietate. Afectarea psihică post-partum poate fi reprezentată de: 1. - "post-partum blues[6]"; 2. - Depresie; 3. - Psihoză, aceste trei aspecte fiind de fapt

---

[3] Astfel, într-unul din cazurile citate de autoare, unde ambii soţi şi-au ucis şi îngropat copilul, mama a primit 7 ani, iar tatăl – închisoare pe viaţă.

[4] "Tristeţe postnatală".

[5] Datele provin din evidenţele Administraţiei Naţionale a Penitenciarelor.

[6] "Tristeţe postnatală"

Scanned with OKEN Scanner

un continuum patologic. Caracteristicile acestor trei aspecte şi atitudinea terapeutică sunt prezentate în Tabelul nr.1. Prevenirea sindroamelor depresive post-partum se poate efectua prin consiliere de cuplu, terapie cognitiv-comportamentală şi terapie interpersonală; tratamentul afecţiunilor asociate; tratamentul bolilor psihice preexistente şi tratament antidepresiv post-partum la cazurile cu risc crescut, de fiecare dată avându-se în vedere şi eventualitatea alăptării la sân (medicamente cu risc pentru copil)(Massachusets General Hospital. General Information, on-line).

Rolul psihologului de familie devine astfel esenţial nu numai pentru fiecare persoană în parte ci, într-un cadru mult mai larg, ca factor de luptă împotriva legalizării infanticidului, spre care se tinde în prezent - una din cauze fiind tocmai frecvenţa în creştere dramatică a acestui tip de crimă.

Tabel nr.1

Tulburări psihice asociate perioadei post-partum

Afectarea psihică	Simptome	Durată	Tratament	Persoane predispuse
1. "post-partum blues"	Tristeţe, labilitate psihică, iritabilitate, anxietate	- Ore sau zile; atinge maximum în ziua A IV-a/a V-a zi	- Remisiune spontană; - Supraveghere;	85% din femei
2. Depresie post-partum[7]	Deprimare, Plâns frecvent, Pierderea interesului pentru orice activitate, sentimente de vinovăţie şi de incompetenţă, astenie, tulburări de somn, modificări ale apetitului, idei suicidare	- Oricând (mai frecvent: la 2-3 luni după naştere)	- Consiliere; tratament psihiatric	10-15 % din femei: - Insatisfacţie maritală. - Stress social, economic; - Sensibilitate hormonală crescută; - Sd. Depresiv în cursul sarcinii
3. Psihoză post-partum (forma cea mai gravă)	- Rară (1-2 la 1.000 naşteri) - Aspect bipolar, apărut brusc: episoade maniacale, debutând prin nelinişte, iritabilitate, insomnie; confuzie, halucinaţii; RISC MAJOR DE SUICID SAU INFANTICID	- În primele 48-72 h după naştere, până la 2 săptămâni după naştere	URGENŢĂ PSIHIATRICĂ! Spitalizare şi tratament psihiatric	- Prezenţa tulburărilor psihice în antecedentele familiale şi/sau personale; - Context socio-economic de risc; - Asocierea cu alte afecţiuni: tireopatii, anemie, malnutriţie, boli metabolice sau degenerative etc.

Bibliografie

1. - Archbold M. (2012) *Post-natal Abortions Community. Îs this Website a Kind of Joke?* Cf.

[7] Scala Edinburgh de Depresie Postnatală: un index >=12 impune evaluare psihiatrică si tratament în consecinţă.

Scanned with OKEN Scanner

http://www.creativeminorityreport.com/2012/09/post-natal-abortions-community-is-this.html

2. - Bălan Ana (2005): *Forme de manifestare ale criminalităţii feminine în România.* Rezumatul tezei de doctorat. Cf. http://www.mpublic.ro/jurisprudenta/publicatii/criminalitate_feminina.pdf

3.Bloom P. *The Moral Life of Babies* (2010) în http://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html?pagewanted=all&_r=1

4. - Bloomfield Janet (2013) *Infanticide: de facto post-natal abortions, but only for women* Cf. http://www.avoiceformen.com/gynocentrism/infanticide-de-facto-post-natal-abortions-but-only-for-women/

5. - Giubilini A., Francesca Minerva (2012 on-line) *After-birth abortion: why should the baby live?* (2012 on-line) *J Med Ethics* doi:10.1136/medethics Cf. http://jme.bmj.com/content/early/2012/03/01/medethics-2011-100411.full#aff-3

6. - Sepúlveda, Magdalena; van Banning, Theo; Gudmundsdóttir, Gudrún; Chamoun, Christine; van Genugten, Willem J.M. (2004). *Human rights reference handbook* (ed. 3rd ed. Rev.). University of Peace. Ciudad Colon, Costa Râca: ISBN 9977-925-18-6

7.*Massachusetts General Hospital (2013): General information. Postpartum Psychiatric Disorders. În http://womensmentalhealth.org/specialty-clinics/postpartum-psychiatric-disorders/

8.*http://ro.wikipedia.org/wiki/Carta_drepturilor_fundamentale_a_Uniunii_Europene

ZONELE MUTE" ALE REPREZENTĂRILOR SOCIALE: ENTITATE, ETIOLOGIE, EFECTE

Mihai Şleahtiţchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, Republica Moldova

Rezumat

Zonele mute" ale reprezentărilor sociale redau „*subansambluri de credinţe sau cogniţii care nu sunt exprimate spontan de subiecţi în condiţii obişnuite din cauza presiunilor normative exercitate asupra lor*". Neputând fi dezvăluite prin intermediul metodologiei clasice de culegere a datelor, elementele constituante ale zonelor nominalizate ilustrează prin excelenţă *convingerea intimă a individului.* Puternic ancorate în *substraturile obscure ale actului ontogenetic*, ele sunt ceea ce, *este interzis*" sau – în alţi termini - ceea ce înfăţişează, *un punct de vedere minoritar opus curentului atitudinal majoritar*". Prin mijlocirea lor, se produce „*mascarea*" unor anumite porţiuni ale spaţiului reprezentaţional (*the masking effect*), a unor porţiuni care reprezintă, de fapt, *poziţia reală a subiectului faţă de obiectul reprezentării.*

Atenţia cu care sunt abordate, în ultimul timp, „*zonele mute*" ale reprezentării sociale nu este deloc întâmplătoare. Pe de o parte, ea indică la faptul că asistăm la o evidentă revigorare a cercetărilor care iau în vizor problematica „*grilelor de lectură a realităţii*". Pe de altă parte, aceeaşi atenţie face dovada faptului că a apărut, în sfârşit, o pistă investigaţională prin care pot fi scoase în relief elementele ascunse ale grilelor vizate, elemente care nu pot constitui obiectul metodelor clasice de culegere a datelor experimentale. Importanţa profilării tuturor acestor elemente este cu atât mai mare cu cât ele, aşa cum spun specialiştii, „sunt legate în special de anumite „*obiecte sociale sensibile*", care nu ar fi putut fi cunoscute în profunzime în alte condiţii şi cu alte ocazii".

„*Zonele mute*" ale reprezentărilor sociale redau, conform unui punct de vedere prezent în mai multe surse de specialitate [1, p. 62; 2, p. 30; 4, p. 52], „*subansambluri de credinţe sau cogniţii care nu sunt exprimate spontan de subiecţi în condiţii obişnuite din cauza presiunilor normative exercitate asupra lor*". Neputând fi dezvăluite prin intermediul metodologiei clasice de culegere a datelor, elementele constituante ale zonelor nominalizate ilustrează prin excelenţă *convingerea intimă a*

Scanned with OKEN Scanner

individului. Puternic ancorate în *substraturile obscure ale actului ontogenetic*, ele sunt ceea ce, *este interzis*" sau – în alți termini - ceea ce înfățișează, *un punct de vedere minoritar opus curentului atitudinal majoritar*". Într-un asemenea caz, după cum susțin C. Flament, C. Guimelli și J.- C. Abric [3, p.17], asistăm la „*mascarea*" unor anumite porțiuni ale spațiului reprezentațional (*the masking effect*), a unor porțiuni care reprezintă, de fapt, *poziția reală a subiectului față de obiectul reprezentării.*

În principiu, existența, *zonelor mute*" confirmă, o dată în plus, că nucleul central al reprezentării sociale, pe lângă multe alte caracteristici distincte, mai deține și calitatea de *sediu al unor constructe psihomentale care pot fi active sau, invers, „adormite"*[*8]. Or, așa cum menționează J.- C. Abric [1, p. 62], fiecare din aceste zone, concentrând în sine energii ideatice inexprimabile, capătă individualitate *„în raport cu subansamblul elementelor care sunt „adormite" pentru că nu sunt activate".*

„Infiltrarea" *zonelor mute* în componența nucleelor centrale ale reprezentărilor sociale se produce de o manieră *selectivă.* Altfel spus, zonele la care ne referim nu sunt proprii *tuturor* „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială", ci doar unei *anumite părți* a acestora. A acelei părți care, potrivit specialiștilor [4, p. 53; 2, p. 29-30], se centrează pe obiecte sociale *sensibile*, adică pe niște realități (fapte, fenomene etc.) care integrează în spațiul reprezentațional cogniții, opinii, atitudini, mituri și credințe *„susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele existențiale valorizate de grupul de apartenență al subiectului".*

Astfel, recurgând, în anul 2000, la o cercetare empirică orientată spre identificarea impactului pe care-l exercită contextul asupra procesului de reprezentare socială, C.Guimelli și J.C. Deschamps [4] arată că apelativul etnic *„țigan"* exprimă un obiect social susceptibil, care este interpretat într-un fel atunci când *se resimte din plin acțiunea unor norme implicite de non-discriminare"* [*„nomazi"* + *„familiști"* + *„muzicieni"*] și cu totul altfel atunci când *acțiunea unor asemenea norme se resimte slab sau nu se resimte deloc* [*„nomazi"* + *„hoți"* + *„cerșetori"* + *„murdari"*].

La o descoperire similară ajunge, cu trei ani mai târziu, și J.- C. Abric [1], care stabilește că obiectul social *omul magrebian* este *tolerat* în *contexte normative* [nucleul central al respectivei reprezentări sociale se impune, la acest moment, prin elemente indicând la stări de *comizerație* ori *indulgență*] și ținut la distanță în *contexte mai puțin normative* [acum, elementul reprezentațional *delincvență* capătă puterea unei caracteristici definitorii].

Recent, ca să mai dăm un exemplu, F. Botoșineanu [2, p. 29-31], figură exponențială a noii generații de psihosociologi români, discipol al lui A. Neculau, arată că și despre *persoanele cu dizabilități* se poate spune că înfățișează un obiect social sensibil. Motivându-și poziția, el spune că „(...) obiectul reprezentării sociale a persoanei cu dizabilități comportă o sumă de cogniții și credințe care, deși existente în stare latentă, nu pot fi exteriorizate, în condiții normale de producere, decât cu riscul punerii în discuție a însești postulatelor morale valorizate de grup". Și de această dată se observă cum, din cauza unor evidențe presiuni de ordin normativ, poate deveni posibilă „mascarea" anumitor segmente ale spațiului reprezentațional.

Purtând însemnele unor constructe psihomentale de extracție contra-normativă, pe care, din considerente de securitate personală, individul se străduiesc să nu le aducă în atenția celorlalți, *zonele mute* fac dovada faptului că reprezentările din care provin nu sunt o *proprietate exclusivă a grupului.* Existența unor asemenea zone – arată, în context, F. Botoșineanu [2, p. 30-31] – indică „la importanța individului ca ființă gânditoare și parte activă a vieții sociale". Or, prin felul în care se

---

* Teoria schemelor „adormite" ale reprezentărilor sociale, vom reaminti, a fost lansată, în septembrie 1998, de către C. Guimelli, în *Représentations sociales des gitans et effet de contexte sur la production d'associations verbales* (Communica on au Deuxième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Torino, Italia).

Scanned with OKEN Scanner

manifestă, ele „(...) ne apar ca fiind puternic individualizate, exprimând convingerile subiectului ca parte componentă a grupului, dar care păstrează în forul său interior şi o opinie proprie în legătură cu obiectul reprezentării, opinie pe care nu o poate face publică pentru a nu intra în conflict cu normele grupului sau pentru a nu contrazice flagrant o serie de norme general valabile (drepturile omului, dreptul la libera circulaţie, discriminarea rasială etc.)".

Deşi în majoritatea surselor de specialitate axate pe problematica „ansamblurilor cognitive care construiesc o viziune comună asupra lumii", punctul de plecare în definirea *zonelor mute* ale reprezentărilor sociale îl constituie studiile efectuate, la începutul mileniului trei, de către C. Guimelli, J.- C. Deschamps sau J.- C. Abric [„*Effets de contexte sur la production d'associations verbales*" (2000) şi, respectiv, „*La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*" (2003)], va trebui, totuşi, să remarcăm că despre prezenţa tipului vizat de zone în „reţelele de idei, metafore şi imagini cu funcţionalitate socială" se vorbeşte – într-o formă sau alta – încă prin anii 60-80 ai secolului XX. În „*La psychanalyse, son image et son public*" (1961) [6], S. Moscovici, bunăoară, observă că unele elemente ale teoriei psihanalitice (în mod special, conceptul de „*libido*") nu s-au regăsit în discursurile formale ale persoanelor investigate. Deloc întâmplător, faptul în cauză, după faimosul psihosociolog francez, se explică prin acţiunea unui sistem de valori ori a unor norme restrictive care aveau ieşire la modul de interpretare a sexualităţii. La fel, cu aproximativ treizeci de ani mai târziu, D. Jodelet constată, în „*Folies et représentations sociales*" (1989) [5], că anumite aspecte vizând pericolele pe care le pot provoca oamenii bolnavi mintal (*potenţialul contagios al indivizilor cu maladii psihice*, spre exemplu) nu sunt întotdeauna verbalizate de către actorii sociali. Ca şi S. Moscovici, D. Jodelet este de părerea că explicaţia fenomenului ţine de prezenţa unor valori, credinţe sau stări de spirit (*teama de-a nu arăta ridicoli, depăşiţi de timp sau angoasaţi*, de pildă), care ne fac să manifestăm maximum de circumspecţie atunci când vine vorba de subiecte „susceptibile", „delicate", „discrete". Aşadar, afirmând, pe bună dreptate, că noţiunea de *zonă mută* a reprezentării sociale a căpătat un contur clar la începutul mileniului trei, nu vom ezita, oricum, să specificăm că bazele acesteia au fost puse la începuturile celei de-a două jumătăţi a secolului XX, când s-a putut constata, în câteva rânduri, următoarele: „*chiar dacă reprezentările sociale sunt construite, în general, în conformitate cu normă sau valoarea grupală, ele ar putea, în anumite cazuri, să includă şi o serie de convingeri care contravin acestei norme sau valori*".

Rezumând, vom releva că atenţia cu care este abordată „*zona mută*" a reprezentării sociale nu este deloc întâmplătoare. Pe de o parte, ea indică la faptul că asistăm la o evidentă revigorare a cercetărilor care iau în vizor problematica „grilelor de lectură a realităţii". Pe de altă parte, aceeaşi atenţie face dovada faptului că a apărut, în sfârşit, o pistă investigaţională prin care pot fi scoase în relief elementele ascunse ale grilelor vizate, elemente care nu pot constitui obiectul metodelor clasice de culegere a datelor experimentale. Importanţa profilării tuturor acestor elemente este cu atât mai mare cu cât ele, expresia lui F. Botoşineanu, „sunt legate în special de anumite „*obiecte sociale sensibile*", care nu ar fi putut fi cunoscute în profunzime în alte condiţii şi cu alte ocazii".

Referinţe bibliografice

1. *Abric J.- C.* La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales//*J.- C. Abric* (ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales. – Ramonville Saint-Agne: Editions *Erès*, 2003. – P. 59-80.

2. *Botoşineanu F.* Un concept modern: zona mută a reprezentării//*F. Botoşineanu.* Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilităţi din România. – Iaşi: Editura *Alfa*, 2011. – P. 29-31.

3. *Flament C., Guimelli C., Abric J.- C.* Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale//*Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2006. – No. 69. – P. 15-31.

4. *Guimelli C., Deschamps J.C.* Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le caş des représentations sociales des Gitans//*Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2000.

Scanned with OKEN Scanner

– No. 47-48. – P. 44-54.
5. *Jodelet D.* Folies et représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1989.
6. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son public. – Paris: *P.U.F.*, 1961/1976.

ANXIETATEA ÎN CONTEXTUL ŞCOLAR

Prof. univ. dr. hab Racu Igor, Conf. univ. dr. Racu Iulia,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău

Sinteza literaturii ştiinţifice de ultimă oră reflectă că anxietatea reprezintă un fenomen complex şi dinamic de nelinişte, agitaţie, tensiune, frică, nesiguranţă, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viaţa fiecăruia din noi, la nivel scăzut este bună, chiar necesară, acţionând ca un motivator pentru acţiunile noastre. Dincolo de acest nivel, când anxietatea depăşeşte un anumit grad de intensitate şi durată ducând la limitarea comportamentului adaptativ, individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse [5].

Anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim şi se întâlneşte la toate vârstele, însă preadolescenţii sunt în mod „natural" mai înclinaţi către anxietate decât adulţii.

Dintre toate categoriile de vârstă, preadolescenţii în mod special constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic şi social, datorită profundelor schimbări fiziologice şi psihologice cu o puternică influenţă asupra fiinţei umane şi asupra evoluţiei sale ulterioare [5].

Preadolescenţa durează între 10/11 ani şi 14/15 ani şi mai este numită în literatura de specialitate şi pubertate [5].

Conform psihologilor G. Abramova, E. Badea, L. Baumann, A. Birch, D. Elkonin, D. Feldstein, A. Munteanu, A. Prihojan, I. Racu, R. Riche, G. Sion, U. Şchiopu, N. Tolstîh, E. Verza, vârsta preadolescentă este considerată o vârstă între copilărie şi maturitate, o treaptă intermediară între copilărie şi viaţa adultă, care decurge pentru fiecare diferit, dar care pentru toţi prezintă acelaşi rezultat – obţinerea maturităţii. Preadolescenţa este considerată una din cele mai dificile perioade din ontogeneză. Odată cu înaintarea în vârstă, cu trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viaţa copilului apar o multitudine de modificări care au un rol esenţial în conturarea tabloului său psihologic. Preadolescenţii se confruntă cu probleme care sunt mult prea grele pentru ei ca să le poată rezolva. Totodată ei au o nevoie inerentă de a–şi dovedi că sunt adulţi luând droguri, consumând alcool, fumând, etc. Din cauza presiunilor existente, ei tind să vadă partea negativă în aproape orice situaţie ceea ce contribuie la sporirea anxietăţii pe care ei o trăiesc [5].

După cum menţionează A. Prihojan, cea mai stringentă problemă a preadolescenţilor este anxietatea. Conform autoarei preadolescenţa este considerată „vârsta anxietăţilor" [6, 7].

Anxietatea la preadolescenţi are diverse modalităţi de manifestare şi este determinată multiplu.

Unul din contextele în care se poate manifesta anxietatea este mediul şcolar în care preadolescentul petrece cel puţin 6 – 7 ore zilnic, 5 zile pe săptămână, cu multiplele lui forme de relaţionare: elev– profesor, elev–elev şi grup–grup.

Pentru o cercetare mai amplă şi mai profundă a anxietăţii preadolescenţilor în contextul şcolar ne-am propus să examinăm anxietatea şcolară şi factorii determinanţi ai anxietăţii şcolare.

Anxietatea şcolară ţine de procesul instructiv-educativ şi reprezintă o manifestare a stării emoţionale nefavorabile a copiilor care se exprimă printr-un sentiment nedefinit de nesiguranţă. Ea se manifestă prin nelinişte şi agitaţie sporită în activităţile şcolare, prin aşteptarea aprecierii negative din partea învăţătorilor şi colegilor, prin neîncrederea în sine, în corectitudinea comportamentului şi a deciziilor proprii, prin aşteptarea dezaprobării şi prin sentimentul inferiorităţii [6, 7].

Prin urmare, necesitatea studierii complexe şi aprofundate a anxietăţii şcolare la preadolescenţi,

Scanned with OKEN Scanner

a factorilor determinanţi ai anxietăţii şcolare la preadolescenţi este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenţei acestui fenomen, cât şi pentru înţelegerea ulterioară a particularităţilor de dezvoltare a sferei emoţionale şi a personalităţii preadolescentului. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăţi psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenţilor.

În demersul experimental a fost antrenat un eşantion de 378 de preadolescenţi din clasele a V–a – a IX–a, cu vârsta cuprinsă între 10 şi 15 ani. Eşantionul de cercetare a fost format din 3 subgrupe de preadolescenţi: prima subgrupă – 163 de preadolescenţi cu vârsta cuprinsă între 10 şi 12 ani, a doua subgrupă – 67 de preadolescenţi de 13 ani, a treia subgrupă – 148 de preadolescenţi cu vârsta cuprinsă între 14 şi 15 ani

În scopul cercetării nivelului şi a specificului anxietăţii legate de şcoală la preadolescenţi, am administrat Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietăţii şcolare Phillips.

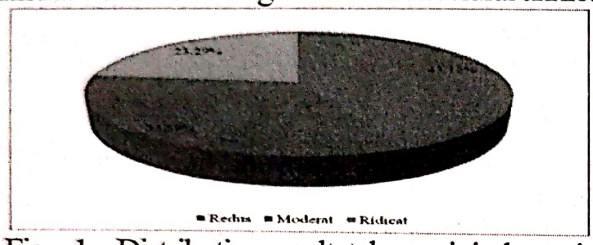


Fig. 1. Distribuţia rezultatelor privind anxietatea şcolară pentru preadolescenţii supuşi experimentului

Datele ilustrate în figură de mai sus indică următoarea distribuţie de rezultate: 43,12% dintre preadolescenţii testaţi au obţinut un scor considerat redus privind AŞ, 33,59% din subiecţi au un nivel moderat al AŞ şi 23,29% din elevii testaţi au un nivel ridicat al AŞ.

În continuare vom prezenta factorii ce determină AŞ la preadolescenţii din lotul experimental.

Tabelul 1. Distribuţia de date privind factorii determinanţi ai anxietăţii şcolare preadolescenţii supuşi experimentului

Factorii determinanţi ai anxietăţii şcolare	Nivelul anxietăţii şcolare		
	Redus	Moderat	Ridicat
Trăirea stresului social	0,66	1,33	2,00
Frustrarea necesităţii de atingere a succesului	0,92	1,08	1,98
Frica de autoafirmare	0,50	1,00	1,96
Frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor	1,00	1,33	2,33
Frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur	0,83	1,50	2,18
Rezistenţa fiziologică joasă la stres	1,33	1,98	2,24
Problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii	1,00	1,18	2,66

Rezultatele prezentate în tabelul 1 ne permit să vorbim despre deosebirile mediilor la preadolescenţii cu diferite niveluri de AŞ în cazul celor 7 factori ai testului. Preadolescenţii cu un nivel ridicat de AŞ obţin scoruri maximale la toţi factorii. Pentru factorul trăirea stresului social scorul obţinut de aceşti preadolescenţi este de 2,00 (un. Medii), ceea ce indică o stare emoţională negativă a copilului, pe fondul căreia se dezvoltă contactele sale sociale (mai întâi de toate cu semenii). Un alt factor studiat este frustrarea necesităţii de atingere a succesului. Copiii cu nivel ridicat de AŞ obţin un scor de 1,98 (un. Medii), lor le este propriu un fond psihologic nefavorabil, care nu le permite să-şi satisfacă necesitatea de succes şi obţinere a rezultatelor înalte. Cel de-al treilea factor este frica de autoafirmare, la care şcolarii foarte anxioşi deţin un scor de 1,96 (un. Medii), ceea ce reflectă trăirile emoţionale negative în situaţiile legate de necesitatea de autoprezentare în faţa celorlalţi şi de demonstrare a propriilor posibilităţi şi potenţial. La factorul frica de situaţiile de verificare a

Scanned with OKEN Scanner

cunoştinţelor, preadolescenţilor cu un nivel ridicat de AŞ le este caracteristic un scor de 2,33 (un. Medii), care indică o atitudine negativă a acestora însoţită trăirea unei nelinişti în situaţiile de evaluare şi apreciere a cunoştinţelor, realizărilor şi posibilităţilor (în special în mod public). Pentru factorul frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur scorul obţinut de aceşti preadolescenţi este de 2,18 (un. Medii) şi se manifestă ca o nelinişte trăită de preadolescenţi faţă de aprecierea dată de cei din jur şi aşteptarea unei aprecieri negative. Pentru factorul rezistenţa fiziologică joasă la stres, scorul obţinut de preadolescenţii cu AŞ ridicat este de 2,24 (un. Medii), ceea ce presupune că acestor elevi le este specifică o reacţionare neadecvată şi distructivă la factorii anxioşi ai mediului. La factorul problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii, şcolarii cu un nivel ridicat de AŞ obţin un scor de 2,66 (un. Medii) ceea ce presupune existenţa unui fond general negativ în relaţiile cu adulţii din şcoală, fapt ce determină descreştea reuşitei la învăţătură.

Rezultatele expuse relevă că preadolescenţii cu AŞ accentuată obţin cele mai înalte scoruri la toţi factorii prezentaţi şi anume: trăirea stresului social, frustrarea necesităţii de atingere a succesului, frica de autoafirmare, frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor, frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur, rezistenţa fiziologică joasă la stres şi problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii. Astfel, în conformitate cu rezultatele prezentate, vom evalua relaţia dintre AŞ şi factorii enumeraţi utilizând coeficientul de corelaţie Bravais-Pearson.

Tabelul 2. Corelaţia anxietăţii şcolare şi scalele testului Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietăţii şcolare Phillips pentru întregul lot experimental (Bravais-Pearson Correlation)

Variabilele	Coeficientul de corelaţie (r)	Pragul de semnificaţii
Anxietate şcolară/Trăirea stresului social	0,463	p=0,01
Anxietate şcolară/Frustrarea necesităţii de atingere a succesului	0,518	p=0,01
Anxietate şcolară/Frica de autoafirmare	0,618	p=0,01
Anxietate şcolară/Frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor	0,814	p=0,01
Anxietate şcolară/Frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur	0,607	p=0,01
Anxietate şcolară/Rezistenţa fiziologică joasă la stres	0,728	p=0,01
Anxietate şcolară/Problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii	0,255	p=0,01

Pentru toţi preadolescenţii incluşi în cercetare am evidenţiat corelaţii pozitive între AŞ şi toţi factori testului: AŞ şi trăirea stresului social (r=0,463, p=0,01), AŞ şi frustrarea necesităţii de atingere a succesului (r=0,518, p=0,01), AŞ şi frica de autoafirmare (r=0,618, p= 0,01), AŞ şi frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor (r=0,814, p=0,01), AŞ şi frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur (r=0,607, p=0,01), AŞ şi rezistenţa fiziologică joasă la stres (r=0,728, p=0,01) şi AŞ şi problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii (r=0,255, p=0,01).

În concluzie, vom remarca că există o legătură direct proporţională între AŞ şi toţi factorii testului la preadolescenţi şi că un scor ridicat la unul din factori determină scoruri ridicate şi pentru AŞ.

Pentru a ilustra ordinea factorilor ce condiţionează AŞ la preadolescenţii din diferite subgrupe de vârstă, vom prezenta un tabel cu variabilele analizate:

Tabelul 3. Ierarhia factorilor determinanţi ai anxietăţii şcolare în funcţie de vârsta preadolescenţilor

	1. problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii;

Scanned with OKEN Scanner

Preadolescenţi de 10 – 12 ani	2. trăirea stresului social; 3. rezistenţa fiziologică joasă la stres; 4. frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor; 5. frica de autoafirmare; 6. frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur; 7. frustrarea necesităţii de atingere a succesului
Preadolescenţi de 13 ani	1. frica de autoafirmare; 2. rezistenţa fiziologică joasă la stres; 8. frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur; 3. trăirea stresului social; 4. frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor; 5. problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii; 6. frustrarea necesităţii de atingere a succesului.
Preadolescenţi de 14 – 15 ani	1. trăirea stresului social; 2. frustrarea necesităţii în atingerea succesului; 3. frica de autoafirmare; 9. frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur; 4. rezistenţa fiziologică joasă la stres; 5. problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii; 6. frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor.

Analizând rezultatelor expuse în tabelul 3 vom menţiona că în diferite perioade ale preadolescenţei, AŞ este influenţată de anumiţi factori. Pentru preadolescenţii de 10 – 12 ani, problemele şi temerile pe care elevul le trăieşte în relaţiile cu profesorii, stresul social în contactele pe care le dezvoltă cu colegii săi de clasă şi rezistenţa fiziologică joasă la schimbările ce intervin în viaţa şcolară determină AŞ. La 13 ani, factorii ce influenţează AŞ se modifică şi devin: frica de autoafirmare, autoprezentare şi demonstrare în faţa colegilor şi a profesorilor, a propriilor capacităţi şi potenţial, rezistenţa fiziologică joasă la stres cât şi frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur şi anticiparea aprecierii negative din partea acestora. La sfârşitul preadolescenţei, în prim-plan ies alţi factori: trăirea stresului social, frustrarea necesităţii de atingere a succesului şi de a obţine rezultate înalte şi frica de autoafirmare.

În concluzie vom menţiona că există un număr mare de preadolescenţi cu nivel ridicat al AŞ (23,29%). În preadolescenţă factorii determinanţi ai AŞ sunt: trăirea stresului social, frustrarea necesităţii de atingere a succesului, frica de autoafirmare, frica de situaţiile de verificare a cunoştinţelor, frica de a nu corespunde expectanţelor celor din jur, rezistenţa fiziologică joasă la stres, şi problemele şi temerile în relaţiile cu profesorii. Pentru fiecare perioadă a preadolescenţei sunt anumiţi factori care influenţează apariţia AŞ.

Anxietatea şcolară în preadolescenţă are o frecvenţă foarte ridicată şi duce la un comportament dezadaptativ, fiind periclitată funcţionarea normală a preadolescentului în plan şcolar, familial şi social. Este absolut necesar ca anxietatea şcolară accentuată specifică preadolescenţilor să fie tratată cât mai curând posibil de la apariţie, în scopul eliminării acesteia ca să nu favorizeze apariţia diferitor fobii (fobiei şcolare şi sociale), sau ca anxietatea să nu se instaureze ca o formaţiune stabilă de personalitate.

Depăşirea anxietăţii şcolare se referă la totalitatea modalităţilor şi tehnicilor psihologice fundamentale adresate preadolescenţilor, luate în scopul diminuării anxietăţii şcolare, prin optimizarea autocunoaşterii şi dezvoltării emoţionale şi a personalităţii preadolescentului.

Scanned with OKEN Scanner

Experienţa în lucrul cu preadolescenţii cu anxietate precum şi teoriile psihologice ale naturii, caracteristicilor şi factorilor implicaţi în anxietatea şcolară ne permite să evidenţiem următoarele tehnici, procedee şi modalităţi de lucru orientate la învingerea anxietăţii şcolare, elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază [1, 2, 3, 4].

Dintre acestea vom enumera şi vom caracteriza:

1. *Tehnicile expresiv-creative:* sunt în acord cu universul şi preocupările preadolescentului, permit cunoaşterea universului interior al preadolescentului şi sunt benefice în diminuarea anxietăţii şcolare, într-o manieră plăcută şi elegantă.

2. *Exerciţii de conştientizare, cu suport imaginativ şi exerciţii de restructurare cognitivă.* O mare diversitate de tehnici şi jocuri experenţiale au fost create pentru a produce restructurări benefice în planul înţelegerii şi evaluării de sine, al modificării imaginii proprii şi al modului de evaluare a raporturilor cu alţii, în scopul înţelegerii cu sine şi cu mediul [1, 2, 3].

3. *Exerciţii de conştientizare corporală* care asigură: conştientizarea tensiunii musculare şi a relaxării psihomusculare, conştientizarea ritmului respirator şi a modificării lui în concordanţă cu emoţiile trăite sau cu anumite situaţii retrăite ori cu imaginarea altora; conştientizarea senzaţiilor care comunică stări de anxietate, nelinişte şi disconfort; conştientizarea poziţiei corpului, mimicii şi a gesturilor în corelaţie cu stările emoţionale sau cu gândurile preadolescentului.

Depăşirea anxietăţii şcolare la preadolescenţi este un proces integral, multilateral şi multinivelar şi trebuie să fie realizat de către psiholog, pedagog şi părinţi cu multă bunăvoinţă şi dragoste faţă de copil.

Bibliografie

1. David D. 2006. Tratat de psihoterapii cognitive şi comportamentale. Iaşi: Polirom, 420 p.
2. Holdevici I. 2002. Psihoterapia anxietăţii. Bucureşti: Dual Tech, 400 p.
3. Huber W. 1997. Psihoterapiile. tr. de I. Dafinoiu. Bucureşti: Ştiinţifică Tehnică, 307 p.
4. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenţi: abordări teoretice, diagnostic, modalităţi de diminuare. Chişinău: TOTEX-LUX SRL. 2013. 154 p.
5. Racu Iu. 2011. Anxietatea la preadolescenţii contemporani şi modalităţi de diminuare. Teza de doctor. Chişinău. 328 p.
6. Прихожан А. 2007. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Питер. Санкт – Петербург. 192 с.
7. Прихожан А. 2000. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. МОДЭК МПСИ. Москва. 304 с.

TRĂSĂTURI ALE RELAŢIEI GÂNDIRE-LIMBAJ LA PREŞCOLARII CU ŞI FĂRĂ DEFICIENŢĂ DE INTELECT

Prof. univ. dr. Doru Vlad Popovici- Universitatea Bucureşti

Logoped MD Ruxandra Floriana Vizitiu - Grădiniţa Happy Univers Bucureşti

Evoluţia societăţii umane poate fi evaluată şi prin surprinderea interesului şi atitudinilor manifestate faţă de acele categorii de persoane total dependente de societate în lupta lor pentru supravieţuire şi integrare socială. În această categorie intră fără îndoială şi deficienţa de intelect asupra căreia de-a lungul timpului au existat percepţii dintre cele mai diverse, pornind de la ideea de „irecuperabili" până la curentul de educare a acestora în şcoala de masă.

Educarea copiilor cu deficienţă de intelect este într-o permanentă schimbare în sensul perfecţionării acesteia prin îmbunătăţirea strategiilor, metodelor şi mijloacelor de învăţământ în raport

Scanned with OKEN Scanner

cu noile descoperiri, paradigme şi studii din domeniu. Gândirea alături de limbaj se conturează a fi unele dintre cele mai importante subiecte în ceea ce priveşte categoria persoanelor cu CES.

Raportul dintre gândire şi limbaj a fost de-a lungul timpului un subiect controversat, existând puncte de vedere diferite. Gândirea este proces central în plan intelectual şi în sistemul psihic uman pentru că antrenează toate celelalte procese şi funcţii psihice şi o dată constituită orientează, conduce, valorifică toate celelalte procese şi funcţii. Limbajul este un element fundamental al sistemului psihic uman pentru că mijloceşte toate demersurile psihice şi este instrumentul întregii activităţi mintale. Mihai Golu (Golu, Dicu, 1972) defineşte limbajul ca *„modul de organizare, integrare şi funcţionare a limbii la nivel individual"*.

Între cele două fenomene psihice sunt relaţii de temeinică interdependenţă, limbajul îndeplineşte un rol important în constituirea gândirii. Gândirea apare numai după ce s-a constituit limbajul organizat iar gândirea are precedente nonverbale în inteligenţa senzorio-motorie, îndeplineşte un rol din ce în ce mai important în selecţia, organizarea, dirijarea construcţiilor verbale.

Cele două fenomene psihice deşi se intercondiţionează, nu se identifică. Niciodată gândirea nu poate fi integral tradusă în cuvinte. Aceeaşi idee poate fi exprimată prin diferite fraze şi aceeaşi frază poate să exprime idei diferite ajutată de mijloace non şi para verbale. Persoane cu disfuncţionalităţi la nivelul gândirii au un vocabular sărăcăcios, nu înţeleg semnificaţiile, nu înţeleg capacitatea de a dialoga. Vâscozitatea mintală conduce la încetinirea comunicării verbale şi chair la întreruperea ei. Capacitatea de a dialoga presupune participarea gândirii (Radu, 2000).

În mod evident, în cazul deficienţei de intelect se conturează câteva particularităţi ale limbajului pe care nu doar că trebuie să le cunoaştem, ci să le luăm în seamă atunci când ne raportăm la această categorie de subiecţi. „Inerţia psihică şi vocabularul sărac sunt principalii factori, alături de slabă mobilitate şi nivelul scăzut al proceselor intelective, care îşi pun amprenta pe înţelegerea vorbirii" (Verza, 2003, pag. 87) şi pe întreaga funcţie a limbajului în ansamblul ei.

În relaţia dintre performanţa lingvistică în conexiune cu nivelul intelectual (Popovici, 1999, pag.120), stabilirea unui bilanţ cognitiv nu trebuie să depindă de factori lingvistici de o anumită complexitate şi nici evaluarea capacităţilor de vorbire nu trebuie raportată în totalitate la factori şi variabile cognitive; aceasta justifică demersul utilizat şi anume de a compara două categorii de copii: cu şi fără deficienţă de intelect numai pe baza performanţelor lor la aceleaşi probe, fără a urmări etapele dezvoltării lor cognitive.

Din punct de vedere psihopedagogic, aspectele dintre gândire şi limbaj „au importanţă pentru diferenţierea metodelor şi procedeelor în procesul instructiv-educativ" al ambelor categorii de subiecţi: copii cu şi fără deficienţă de intelect, completate bineînţeles de particularităţile individuale ale fiecărui subiect supus terapiei „în vederea formării şi dezvoltării unei conduite verbale calitativ superioare" (Verza, 2003, pag. 62). Acesta a constituit principalul motiv al cercetării prezentat în cele ce urmează.

Cercetarea unor aspecte ale relaţiei gândire-limbaj la preşcolarii logopaţi din Grădiniţa din cadrul Şcoalii gimnaziale specială Nr. 11 „Constantin Păunescu ", Bucureşti şi Grădiniţa Happy Univers, Bucureşti.

Studiul a pornit de la două *ipoteze*:

- Dacă limbajul şi gândirea se află în strânsă legătură, atunci diferenţele din planul intelectual dintre copilul normal şi cel cu deficienţă de intelect se regăsesc în diferenţe în planul limbajului şi al comunicării.

- Dacă tulburările limbajului copilului normal sunt parţiale şi pasagere, tulburările limbajului copilului cu deficienţe de intelect sunt profunde şi afectează toate palierele limbajului.

În ceea ce priveşte *eşantionul*, cercetarea s-a desfăşurat comparativ între 30 de copii logopaţi cu deficienţă de intelect de la Grădiniţa din cadrul Şcolii gimnaziale specială Nr. 11 „Constantin

Scanned with OKEN Scanner

Păunescu" din Bucureşti şi 30 de copii normali cu tulburări de limbaj din Grădiniţa Happy Univers, Bucureşti.

Grădiniţa Happy Univers este o formă de învăţământ particular preşcolar acreditată de Ministerul Educaţiei, ce funcţionează în trei sedii în Bucureşti. Eşantionul de copii normali cuprinde 30 de subiecţi dintre care 11 fete şi 19 băieţi, cu vârsta cuprinsă între 4-6 ani. Toţi copiii sunt dezvoltaţi din punct de vedere neuropsihic normal. Toţi cei 30 de subiecţi din această categorie prezintă deficienţe de limbaj, în cea mai mare parte dislalii simple şi polimorfe şi 2 cazuri de bilingvism, 2 cazuri de balbism, lotul fiind inclus într-un program individual de corectare la cabinetul logopedic al grădiniţei.

Şcoala gimnazială specială Nr. 11 „Constantin Păunescu "oferă asistenţă educaţională şi terapeutic-recuperatorie pentru copii cu deficienţe mintale de diferite grade, copiilor cu deficienţe neuromotorii asociate cu alte tipuri de deficienţe. Eşantionul de copiii de la grădiniţa specială a cuprins 30 de copiii cu vârsta cronologică cuprinsă între 4-7 ani, dintre care 16 băieţi şi 14 fete.

Diagnosticul copiilor testaţi cuprinde în general de la retard accentuat până la retard uşor în dezvoltarea psihică. Majoritatea copiilor, pe lângă handicapul de intelect, suferă de una sau mai multe tulburări asociate cum ar fi: tulburări afective, hiperkinezie, tulburări de vedere (hipermetropie, strabism), hipoacuzii uşoare, manifestări ale sindroamelor Down şi Dandy-Walker, tulburări din spectrul autist, tulburări de statură ponderală (hipertrofie şi hipotrofie) şi multe alte disfuncţii derivate.

Cercetarea a fost realizată prin intermediul unor metode şi tehnici ce au contribuit la evidenţierea anumitor particularităţi ale limbajului şi comunicării atât la copiii cu deficienţă mintală cât şi la cei normali, în vederea confirmării sau infirmării ipotezelor propuse în cadrul cercetării între care menţionăm: metoda observaţiei, metoda convorbirii, anamneza, Testul matricelor progresive colorate Raven, Proba pentru cunoaşterea vârstei psihologice a limbajului (adaptat după Alice Descoudress) (Unicef, 2003, pag. 88), Proba vorbirii reflectate (Vlad, 1999, pag. 257), Proba vorbirii independente (Hardalau, Drăguş, 2010, pag. 13), Grila de evaluare a limbajului (adaptată după Lambert şi Sohier), Proba de definiţii (Réné Zazzo).

Prima probă la care subiecţii au fost supuşi, a fost proba de investigare a vârstei psihologice a limbajului. S-a decis ca această probă să fie aplicată la început pentru că desfăşurarea ei are caracter ludic şi permite crearea unei relaţii afective cu subiectul în cauză, înlăturarea negativismului şi dezvoltarea încrederii în examinator.

Rezultatele obţinute la această probă se pot observa în Figură 1. Diferenţele sunt remarcabile, ţinând cont de faptul că vârsta psihologică a limbajului reprezintă un cumul de rezultate ce investighează mai multe paliere ale limbajului. Aşadar, identificăm diferenţe atât din punct de vedere calitativ, dar şi din punct de vedere cantitativ la toate aspectele dezvoltării limbajului. Copiii din grădiniţă de masă au obţinut într-un procent de 83% rezultate peste nivelul dezvoltării cronologice, pe când eşantionul provenind din grădiniţa specială într-un procent de 93% au obţinut rezultate sub nivelul de dezvoltare cronologică. Media vârstei psihologice în cadrul lotului de copii integraţi în grădiniţa de masă este de 6ani şi 3 luni, în timp ce media de vârstă în cadrul lotului de copii integraţi în grădiniţa specială este de 3 ani şi 5 luni, ceea ce rezultă o diferenţă de 2 ani şi 10 luni, un retard al limbajului la deficienţii de intelect, foarte greu de recuperat chiar şi în cazul integrării acestora într-o activitate logopedică de stimulare şi corectare adecvată.

Scanned with OKEN Scanner

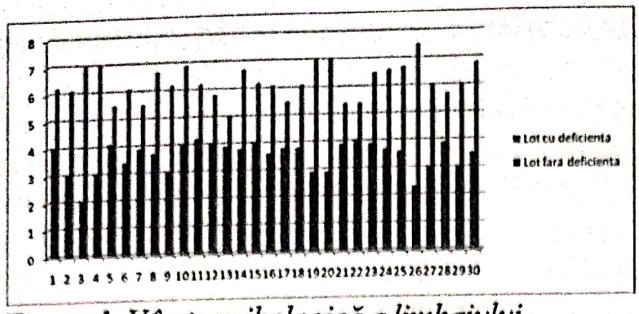


Figura 1. Vârsta psihologică a limbajului

Cea de-a doua probă folosită în cercetare a fost grila de evaluare a limbajului, care a avut ca scop investigarea a patru mari aspecte: expresia verbală, gesticulaţia, înţelegerea şi articularea sunetelor cu scopul de a surprinde în detaliu aspectele limbajului la cele două categorii de copii investigate. Rezultatele, surprinse în Figură 2, indică o diferenţă marcantă a scorurilor obţinute de cele două categorii de subiecţi.

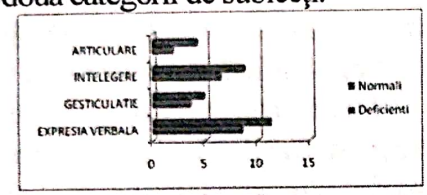


Figura 2. Rezultatele comparate laGrila de evaluare a limbajului

O altă probă folosită în investigarea de faţă a fost Proba testării vorbirii reflectate. Această probă a avut ca scop identificarea numărului de tulburări de pronunţie şi articulaţie în vederea stabilirii gravităţii tulburărilor de limbaj cu care se confruntă subiecţii celor două eşantioane. Rezultatele au arătat faptul că în cadrul grădiniţei speciale 67% dintre subiecţi au între 6 şi 15 sunete, ceea ce determină o vorbire greu-inteligibilă, tulburările acestui lot de subiecţi sunt complexe şi polimorfe, ceea ce presupune o persistenţă mai mare în timp şi un efort mai mare alocat corectării. În grădiniţa de masă, cel mai mare număr de tulburări de pronunţie însumează 4 sunete, iar în proporţie de 57% din lot deformează, înlocuiesc sau omit doar unul sau două sunete.

O altă probă aplicată în această cercetare a fost testul vorbirii independente, test aplicat cu scopul investigării capacităţii de recunoaştere şi denumire a diferitelor obiecte familiare. Rezultatele obţinute de către copiii cu intelect normal arată faptul că toţi subiecţii acestui lot au recunoscut peste 80 de imagini din cele 95 de imagini date, în timp ce copiii cu deficienţă de intelect au obţinut rezultatele inferioare primului lot, cei mai mulţi identificând între 51 şi 70 de imagini.

Rezultatele sunt cu atât mai contrastante în cazul Matricei Progresive Raven Color, cu cât acest test este folosit pentru a determina IQ-ul, ce reprezintă criteriu de integrare a indivizilor în categoria deficienţilor sau nu. Diferenţele celor două loturi de subiecţi pot fi surprinse în Figură 3.

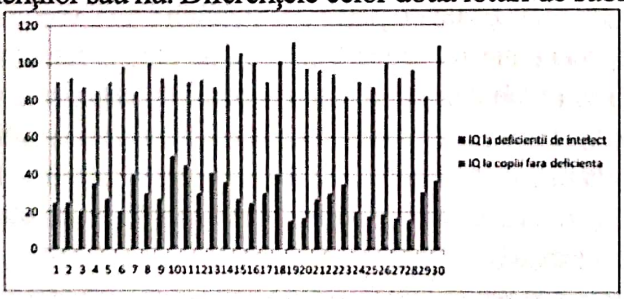


Figura 3. Rezultatele comparative obţinute laMatricea Progresiva Raven Color

O ultimă probă aplicată, care să ne ajute să investigăm tematica expusă a fost Proba pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului, înţelegerea unor cuvinte familiare (adaptare după R. Zazzo), ce a avut ca sarcina definirea a 10 cuvinte din limbajul activ al copilului preşcolar. Rezultatele au arătat, după cum putea fi apreciat încă de la început, că deficienţii de intelect au întâmpinat probleme semnificative, comparativ cu preşcolarii cu intelect normal, care au obţinut la

Scanned with OKEN Scanner

această probă în cea mai mare parte punctajul maxim posibil.

În urma activităţii de cercetare ipotezele de la care am pornit au fost confirmate. Astfel, se poate spune că diferenţele din planul intelectului, dintre copilul normal şi cel cu deficienţă de intelect se regăsesc în diferenţele în planul limbajului şi al comunicării.

Conform rezultatelor, tulburările de limbaj ale copilului cu deficienţa de intelect (determinate de destructurările din planul intelectului) sunt profunde şi afectează toate palierele limbajului.

Rezultate foarte bune din punct de vedere al dezvoltării intelectuale în cazul copiilor din grădiniţa de masă, pot fi puse pe seama tendinţei globale actuale de creştere a nivelului intelectual, dar şi pe fondul unei stimulări intense din partea mediului familial şi al grădiniţei. Acest lot de subiecţi este supus unui program instructiv-educativ conform programei Ministerului Educaţiei, dar sunt integraţi în diferite activităţi suplimentare cum ar fi: două limbi străine - germană şi engleză, origami, înot, karate, informatică etc.; şi au la dispoziţie o serie de mijloace şi materiale didactice moderne, toate contribuind la îmbunătăţirea aspectului mai devreme menţionat. Spre deosebire de aceştia, copiii cu deficienţă de intelect, au obţinut performanţe scăzute. Performanţele au fost cu atât mai slabe, cu cât diagnosticul era mai grav.

În ceea ce privesc aspectele limbajului oral, copiii cu handicap de intelect au obţinut rezultate inferioare vârstei lor cronologice la toate probele la care au fost supuşi, spre deosebire de copiii integraţi în grădiniţa de masă, care au obţinut rezultate foarte bune şi în cea mai mare parte superioare dezvoltării cronologice sub toate aspectele limbajului: semantic, sintactic şi lexical.

Un rol important în dezvoltarea comunicării şi limbajului îl are, în afară de mediul şcolar, şi familia. Astfel, marea majoritate a copiilor cu deficienţă de intelect provin din familii dezorganizate ce nu prezintă un mare interesfata de evoluţia acestora, comunicând şi colaborând foarte rar atât cu proprii copii cât şi cu grădiniţa, fapt ce constituie un dezavantaj pentru educaţia şi evoluţia acestora.

În urma studiului efectuat se impune luarea unor măsuri de îmbunătăţire a limbajului oral la ambele categorii de subiecţi.

Astfel, în cazul preşcolarilor din grădiniţa privată se impune o stimulare mai mare a dezvoltării limbajului oral şi a corectării timpurii în cadrul familiei, care are tendinţa de a plasa această responsabilitate către grădiniţă sau către persoanele de îngrijire (bone). În plus, stabilirea unei legături mai strânse între mediul familial şi grădiniţă ar contribui la simplificarea procesului de corectare a dislaliilor, care fac în cele mai multe dintre cazuri obiectul integrării subiecţilor în terapie logopedică din cadrul grădiniţei.

Între recomandările care se impun a fi luate în cadrul eşantionului de preşcolari cu deficienţă de intelect pot fi enumerate: realizarea unei relaţii de empatie între educator şi subiect, care să ducă la stimularea şi dezvoltarea compensatorie echilibrată, armonioasă, şi adaptativă; să se aibă în vedere că orice activitate (ludică, de învăţare, de muncă), să fie verbalizată şi explicată etapă cu etapă (limbajul folosit trebuie să fie adecvat atât la situaţie, cât şi la posibilităţile de înţelegere ale subiectului), programul utilizat pentru recuperare să cuprindă exerciţii şi jocuri de la simplu la complex care să fie aplicate repetat până la ameliorarea dificultăţilor din domeniul limbajului şi comunicării; să se stimuleze subiectul în perspectiva reuşitei fiecărei acţiuni şi să creeze condiţii pentru evitarea eşecurilor, să se stimuleze părinţii pe cât posibil pentru implicarea mai profundă în terapia copiilor.

Referinţe

1. Golu, M., Dicu, A. (1972) „Introducere în psihologie", Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
2. Popovici, D.V. (1999) „Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficienţe mintale", Ed. ProHumanitas, Bucureşti.
3. Radu, Gh. (2000) „Psihopedagogia şcolarilor cu handicap mintal", Ed. ProHumanitate, Bucureşti.
4. UNICEF, RENINCO (2003) „Set de instrumente, probe şi teste pentru evaluarea educaţională a copiilor cu dizabilităţi", Bucureşti.

Scanned with OKEN Scanner

5. Verza, E. (2003) „Tratat de logopedie, vol1", Editura Fundației Humanitas, București.
6. Verza, E. (2009) „Tratat de logopedie, vol2", Editura Semne, București.
7. Vlad, E. (1999) „Evaluarea în actul educațional terapeutic", Ed. ProHumanitas, București.

STRESUL ÎN ACTIVITATEA SPORTIVĂ

Conf. univ. dr. Anișoara Sandovici, decan al Facultății de Psihologie și Științele Educației, Universitatea "Petre Andrei" din Iași,
Asist. univ. dr. Constantin Nechifor, Universitatea "Petre Andrei" din Iași

1.1. Surse ale stresului în activitatea sportivă

Supraîncordările succesive, neurmate de refacerea energetică completă (fizică şi psihică) conduc la stres. Stările de stres se caracterizează prin faptul că reacţiile psihice şi fiziologice nu sunt integral specifice, că indicatorii comportamentului nu reflectă complet tensiunea psihică şi fizică. Principalele reacţii sunt de natură hormonală, prin intensificarea hipotalamusului de care sunt legate tulburările afective caracteristice. Agenţii stresanţi pot fi:

- *factori fizici:* zgomote, temperatură ridicată sau scăzută, precipitaţii, altitudine;
- *factori specifici activităţii sportive:* învingerea excitanţilor puternici şi neobişnuiţi care provoacă inhibiţia externă; acţiuni musculare intense, de scurtă durată, cu consum mare de energie; încordările musculare de lungă durată; acţiunile complexe care solicită capacitatea de diferenţiere; acţiunea în care condiţiile foarte variabile ale situaţiilor reclamă capacitatea de apreciere şi decizie; concursul sportiv devine stresant prin: însemnătatea absolută sau relativă a competiţiei, frecvenţa participării, valoarea adversarului, condiţiile de organizare, particularităţile arbitrajului, atitudinea spectatorilor în sensul în care influenţează negativ psihicul sportivului; antrenamentul şi condiţiile psihosociale: antrenamentele sunt cu atât mai dure cu cât pregătirea şi aspiraţiile sunt mai înalte; ele sunt stresante prin frecvenţă, lipsă de varietate, solicitare fizică şi psihică în raport cu pregătirea propriu-zisă, respectarea regimului de lucru şi de viaţă, natura relaţiilor inter-individuale nefavorabile, durata prea mare şi în condiţii de izolare a perioadelor de pregătire dinaintea marilor competiţii.
- *factori psihici:* stările emoţionale create de apropierea concursului în care sportivul întrezăreşte posibilitatea afirmării sau eventualitatea eşecului; suprasolicitările de ordin intelectual în rezolvarea situaţiilor în alegerea şi modificarea strategiilor.

Stările de limită pot fi discutate şi din punct de vedere al tensiunii psihice şi al variaţiei acesteia. Tensiunea psihică oscilează, trecând de la stări depresive, de insuficienţă, de agitaţie, la stări de excitaţie, entuziasm, inspiraţie, extaz. Apar şi stări conflictuale între tendinţele sportivului şi posibilităţile de realizare, între aspiraţia către performanţă şi tendinţa instinctivă de apărare, de evitare a insuccesului, a durerii, a accidentelor, între dorinţa de afirmare personală şi interesele grupului.

Capacitatea de performanţă se fixează la un anumit nivel a cărei depăşire prezintă, îndeosebi, dificultăţi subiective, de hotărâre, încredere, convingere. Adesea bariera subiectivă este inconştientă, constituindu-se în timp, fie din însumarea unor eşecuri repetate, fie din acceptarea unor idei nestimulative. În sport, barierele pot fi concepute ca:

- limite ale unui nivel de performanţă încă neatins, de exemplu, graniţa de 8,90 la săritura în lungime;
- limite ale performanţei stabilite de un anumit sportiv care nu se poate depăşi pe sine; este vorba de fixarea nivelului de aspiraţie, chiar şi inconştient.

Barierele psihice sunt dublu condiţionate, social şi individual. Din punct de vedere social, aceste bariere sunt determinate de influenţa opiniei grupului iar individual, barierele se constituie din multitudinea factorilor limitativi care conduc, prin repetare, la formarea unei atitudini subiective de

Scanned with OKEN Scanner

neîncredere, de teamă. Barierele psihice, din stările limită, nu sunt numai afectiv-motivaţionale sau motrice, ci şi intelectuale. Lipsa de imaginaţie şi creativitate acţionează ca un obstacol pe care individul nu-l trece decât foarte greu, prin intermediul elementelor de tip stimulativ-activativ: sugestia încurajatoare, motivaţia, restructurări cognitive, reglări ale nivelului afectivităţii, restructurări în tehnică şi tactică.

Ajuns la cel mai înalt nivel, diferenţa este foarte mică între nivelurile de pregătire atinse de sportivi iar factorul cel mai important care decide câştigătorul este capacitatea de a face faţă presiuni psihologice. Printre aceşti factori se numără motivaţia, efortul, concentrarea, încrederea etc, însă un factor important este capacitatea de a suporta stresul competiţiei.

Un sportiv stresat trece prin reacţii specifice de alarmă, rezistenţă, epuizare:

1. Alarma. În această etapă funcţiile psihofizice sunt temporar diminuate, organismul apelând la rezervele sale pentru apărare. Din punct de vedere psihologic, primele semne sunt manifestările comportamentale de nervozitate şi confuzie. Individul are tendinţa de a exagera chiar frustrările uşoare, transformându-le în dezastre; începe să uite, devine mai puţin obiectiv în aprecierea unor comportamente şi situaţii, este incapabil să se concentreze ca mai înainte, poate deveni certăreţ şi ostil.

2. Rezistenţa: organismul încearcă să lupte cu toate rezervele sale pentru a menţine echilibrul funcţional. Evident, tabloul simptomatologic general va fi dependent şi de structura psihologică a persoanei: echilibrul emoţional, motivaţie, structură atitudinală. Această etapă este asociată şi cu izbucniri emoţionale - mânie, agresivitate, individul "descărcându-se" astfel şi, uneori, restabilindu-şi echilibrul.

3. Epuizarea: s-au consumat importante cantităţi de energie, individul este apatic, a abandonat aproape total activitatea, fiind lipsit de eficienţă. Consumul prelungit sau excesiv de energie poate avea ca urmare probleme fiziologice şi emoţionale.

Lazarus (1991) subliniază caracterul subiectiv al perceperii de către individ a unor solicitări, evaluate ca depăşindu-i posibilităţile chiar dacă uneori realitatea este alta; distresul apărând când există un dezechilibru între solicitările obiective asupra organismului şi posibilităţile pe care subiectul consideră că le are spre a le face faţă. Din acest punct de vedere stresul psihic este generat de următoarele situaţii: circumstanţe care surprind individul nepregătit spre a le face faţă: lipsă de antrenament, incapacitate fizică şi intelectuală Ele echivalează cu bruscheţea acţiunii agenţilor stresori; miza este foarte mare, un răspuns favorabil având consecinţe importante pentru sportiv, în timp ce eşecul are un efect nociv, accentuând şi mai mult stresul psihic; gradul de angajare a sportivului.

1.2. Anxietatea de performanţă – faţetă a stresului în activitatea sportivă

Termenii *anxietate*, *ameninţare*, *stres* sunt, adesea, folosiţi interşanjabil, în cercetările privind anxietatea. Ultimii doi termeni sunt folosiţi pentru a pune în evidenţă diferite aspecte ale unei secvenţe temporale de evenimente, care rezultă în urma declanşării anxietăţii (Spielberger, 1972). Între ele, trebuie făcute, totuşi, câteva diferenţieri. Astfel, termenul *stres* se referă la un ansamblu de proprietăţi obiective ale unei situaţii, caracterizată ca fiind potenţial periculoasă. Majoritatea indivizilor vor percepe o situaţie, care, în mod obiectiv, este stresantă, ca fiind periculoasă sau ameninţătoare. Dar, percepţia unei situaţii ca fiind ameninţătoare (deci, stresante) va depinde de interpretarea subiectivă pe care individul o dă acesteia. Mai mult, unele situaţii care, în mod obiectiv, nu sunt stresante, pot fi evaluate de o persoană ca fiind ameninţătoare, întrucât reprezintă un pericol.

Deci, stresul se referă la proprietăţile obiective ale situaţiei, iar ameninţarea se referă la percepţia situaţiei de către individ ca fiind, fizic sau psihic, periculoasă (Spielberger, 1972). Interpretarea situaţiei ca fiind periculoasă sau ameninţătoare va fi determinată, în parte, de personalitatea individului şi de experienţa pe care acesta o are, în confruntarea cu situaţii similare.

Aşadar, termenii *situaţie stresantă* şi *situaţie percepută ca fiind ameninţătoare/periculoasă*

Scanned with OKEN Scanner

(deci, stresantă) se referă la două lucruri diferite. În acest context, termenul *anxietate* sau, mai specific, *anxietate-stare* (engl. *state-anxiety*) poate fi utilizat pentru a desemna un ansamblu de reacţii emoţionale complexe, care se manifestă la indivizii care interpretează, din diferite motive, o anumită situaţie specifică că fiind ameninţătoare în raport cu propria persoană (de fapt, cu securitatea propriei persoane) (Spielberger, 1972). Dacă un individ percepe o situaţie ca fiind ameninţătoare, fără ca, în realitate, să existe un pericol obiectiv, atunci el poate ajunge să răspundă prin reacţii care exprimă creşterea stării de anxietate (emoţii intense, caracterizate prin sentimente de tensiune şi aprehensiune şi prin intensificarea activităţii sistemului nervos autonom).

În scopul unei mai bune înţelegeri a comportamentelor specifice de adaptare la situaţii stresante, ca şi a impactului anxietăţii, stresului şi adaptării asupra sănătăţii mentale şi fizice, a fost propus un *model al interacţiunii stres-anxietate-adaptare* (Endler şi Parker, 1998). Acest model stabileşte predicţii explicite privind interrelaţiile între stres, anxietate şi adaptare, în anumite contexte specifice. Modelul a fost conceput ca un proces. Figura 6 prezintă schematic modelul (Endler şi Parker, 1998).

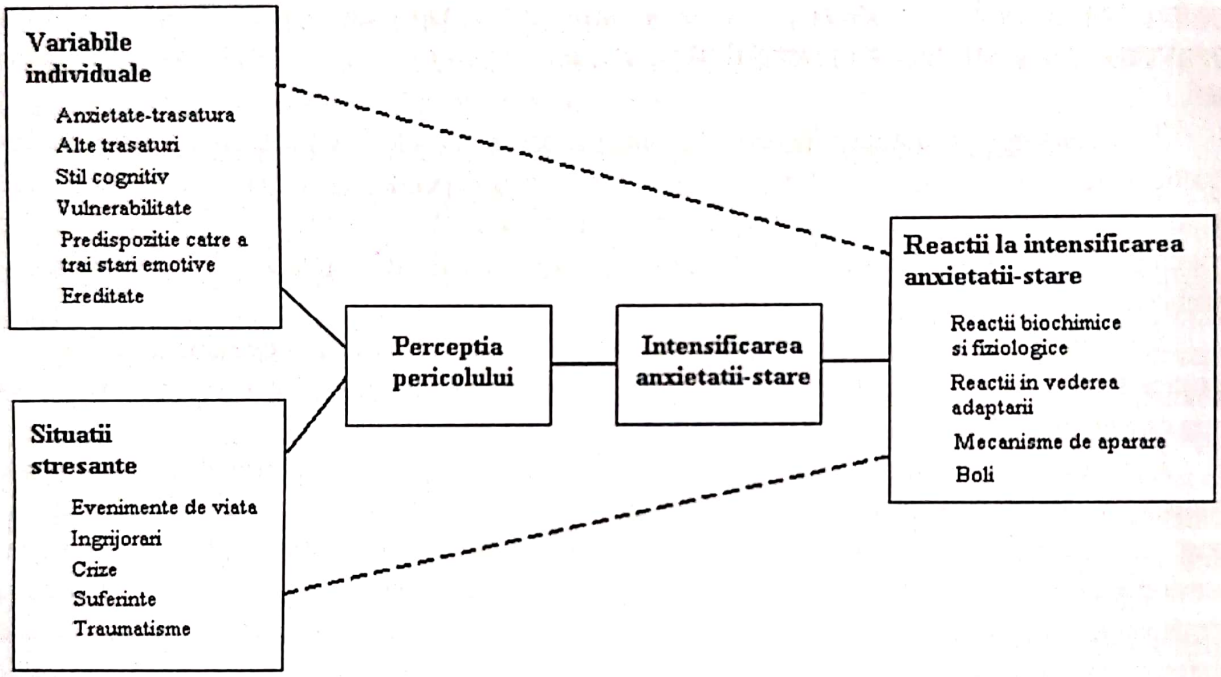


Figura 1. Modelul relaţiei dintre anxietate, stres şi adaptare la stres (Endler şi Parker, 1998)

În stânga figurii (faza 1) se găsesc *variabilele privind persoana* (de exemplu, anxietatea-trăsătură, vulnerabilitatea, stilul cognitiv, ereditatea etc.) care pot interacţiona atât între ele, cât şi cu *variabilele legate de situaţie* (de exemplu, evenimentele de viaţă, grijile, crizele, suferinţele, traumatismele etc.) care, la rândul lor, pot interacţiona. Interacţiunea dintre cele două categorii de variabile conduce la *perceperea unei ameninţări sau a unui pericol* (faza 2), aceasta putând, la rândul ei, să se asocieze cu *creşterea nivelului anxietăţii-stare* (faza 3). Variaţiile anxietăţii-stare determină *reacţii de adaptare*, care pot consta fie în declanşarea unor mecanisme de apărare, reacţii comportamentale specifice, biochimice şi fiziologice, fie în tulburări mentale şi fizice, reprezentând expresia adaptării neadecvate sau inadaptării (faza 4). Diversele reacţii pot interacţiona unele cu altele. Mai mult, aceste reacţii pot să modifice, la rândul lor, variabilele legate de persoana şi de situaţiile stresante. În consecinţă, avem de-a face cu un *feed-back continuu.*

Cercetările din domeniul psihologiei sportului consideră *axietatea competiţională* ca dimensiune a personalităţii şi, ca atare, sportivii vor prezenta niveluri scăzute sau ridicate ale axietăţii în situaţii de competiţie. Pentru identificarea anxietăţii competiţionale a fost conceput *Testul de Anxietate Competiţională în Sport* propus de R. Martens care cuprinde trei dimensiuni: *dimensiunea anxietăţii precompetiţionale, dimensiunea facilităţii şi dimensiunea frecvenţei,* fiecare dimensiune

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

având scoruri cuprinse în intervalul 10-30. Cu cât scorurile obţinute de sportivi la prima dimensiune sunt mai mari, cu atât mai mult aceştia sunt predispuşi la activarea anxietăţii precompetiţionale. A doua dimensiune a testului vizează *facilitarea,* în sensul că sportivii care obţin scoruri mari la prima dimensiune şi scoruri la fel de mari la această dimensiune, percep anxietatea ca facilitatoare pentru mobilizarea resurselor fizice şi psihice în pregătirea sportivă. A treia dimensiune vizează *frecvenţa* cu care sportivii resimt, conştientizează anumite simptome de activare (simptome pozitive) şi simptome de anxietate (simptome negative). De exemplu, dacă în urma aplicării testului se obţine un scor mare la frecvenţă, dar unul scăzut la dimensiunea facilitării, atunci simptomele sportivului sunt considerate de către acesta ca nefavorabile şi, ca atare, cauza pentru neobţinerea performanţei în activitatea de pregătire. Pe de altă parte, dacă scorurile obţinute la dimensiunile facilitare şi frecvenţă sunt scăzute, rezultă că există o potrivire între trăirile sportivului şi modul în care acesta doreşte să fie (sportivul nu trăieşte stări de anxietate în mod frecvent, dar dacă le-ar trăi le va interpreta ca nefavorabile). Nu în ultimul rând, dacă există un scor scăzut la frecvenţă, dar unul ridicat la facilitare, reiese o, nepotrivire" la nivelul conştiinţei sportivului, acesta considerând că dacă ar avea mai frecvent stări de anxietate, acestea ar activa toate resursele fizice şi psihice în pregătirea sportivă.

Tebelul 1. Adecvarea frecvenţei şi a dimendiunii de facilitare în cadrul simptomelor anxietăţii

Frecvenţă	*Facilitare*	*Potrivire*	*Intervenţie*
Ridicată	Ridicată	Da	-
Ridicată	Ridicată	Nu	Reducerea anxietăţii
Scăzută	Scăzută	Da	-
Scăzută	Scăzută	Nu	Activare

Această situaţie complexă are implicaţii cu potenţial enorm pentru antrenorul şi psihologul sportiv. În mod clar sportivii răspund diferit înaintea competiţiei, unii trăiesc niveluri înalte sau scăzute ale anxietăţii, în timp ce alţii trăiesc o neconcordanţă între ceea ce simt şi ceea ce îşi doresc să simtă. Abilitatea antrenorului şi a psihologului este de a şti sau de a fi capabil să identifice, în situaţiile de pregătire competiţională şi de concurs care sportivi au nevoie de intervenţie psihologică.

Bibliografie

1. Endler, S. N., Parker, M. A. (1998). *CISS. Inventaire de Coping pour la Situations Stressantes* (adaptation francaise par J. P. Rolland). Pariş: Leş Éditions du Centre de Psychologie Appliquée
2. Iamandescu, I. B. (1993). *Stresul psihic şi bolile interne.* Bucureşti: Editura All.
3. Lazarus, R. S. (1991). *Emoţion and Adaptation.* Oxford: Oxford University Press
4. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping.* New York: Springer Publishing Company, Inc
5. Spielberger, C. D. (1972). Anxiety aş an emoţional state. În C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety. Current Trends în Theory and Research* (Vol. 1, pp. 23-49). New York: Academic Press, Inc

DEZVOLTAREA TOLERANŢEI LA FRUSTRARE LA ELEVI

Conf. univ. dr. Lucia Savca, preşedintele APPM, Chişinău

Actualitatea problemei abordate este extrem de importantă, ţinând cont de faptul că persoanele cu toleranţă scăzută la frustrare mai uşor sunt supuse distresului, sunt conflictuale, învinovăţesc pe alţii de propriul eşec, dificil se mobilizează în înlăturarea obstacolelor. De menţionat că deşi intoleranţa la frustrare este o stare afectivă negativă temporară sau de durată a subiectului care poate destabiliza conduita, atenţia, memoria, dispoziţia, etc, totuşi, în literatura psihologică sunt prea puţine cercetări realizate asupra acestui fenomen.

Studiul nostru trece în revistă modalităţile comportamentale în momentul frustrării şi, în special, fenomenele legate de consecinţele ei. Cadrele didactice, psihologii pot depista şi consilia elevii cu toleranţă scăzută la frustrare, utilizând unele strategii utile din terapia raţional emotivă pe care le vom expune mai jos.

Toleranţa la frustrare se manifestă prin ridicarea pragului de sensibilitate de a reacţiona emoţional negativ la situaţia frustrantă, iar exterior – prin stăpânire de sine, a nu-şi pierde firea, cumpătul, prin capacitatea de a suporta influenţa factorului nociv, faptelor indecente fără a diminua posibilităţile adaptative. Ea reflectă stimă reciprocă, acceptarea şi înţelegerea diferitor culturi, naţiuni, a particularităţilor lor culturale, religioase, normelor de manifestare a individualităţii. Aceasta însă nu înseamnă cedare, îngăduinţă, participarea activă la activităţi interzise [1, p. 135]. Termenul de frustrare a fost introdus de Z. Freud ca denumire a stărilor de privaţiune pe care le resimte subiectul în condiţiile nerealizării trebuinţelor sexuale. Psihologii John Dollard, Norman Miller şi Robert Sears (1938) consideră că frustrarea este un răspuns afectiv natural, primar la perceperea unui obstacol. Ea implică blocarea sau contracararea scopurilor, urmată de insatisfacţie. [2, p. 153].

Toleranţa scăzută la frustrare poate fi generată de o totalitate de factori bio-psiho-sociali şi personal etc:

- Particularităţile individuale ale persoanei frustrante (tipul de temperament, unele trăsături de caracter, propriile intenţii, dorinţe, sentimentul inferiorităţii sau fiind găsită în propriile incompetenţe). În aşa caz frustrarea este conştiinţa unei stări de privaţiune imaginare, care va da naştere unei tensiuni emoţionale, unei nevoi de descărcare şi din incapacitatea de a dirija emoţiile, fără ca să mediteze asupra consecinţelor acţiunilor realizate;
- Ea este legată de corelaţia dintre situaţiile în care apar obstacole şi importanţa pentru subiect a atingerii scopului final;
- Frustrarea poate izbucni în momentul în care subiectul se confruntă cu o incongruenţă dintre ceea ce îşi spune sie însuşi că ar dori să fi e şi ceea ce este în realitate [3, p. 131];
- Educaţia şi experienţa precedentă în manifestarea reacţiilor comportamentale la factorul frustrant. Educaţia incorectă în familie, hipertutela, satisfacerea neîntârziată a dorinţelor copilului, insuflarea din partea părinţilor a ideii că el este deosebit şi lui îi aparţine totul, simplificarea însărcinărilor şi obţinerea rapidă a succesului pot forma o imagine greşită despre sine, incapacitatea de a depune efort în înlăturarea obstacolului, a dificultăţilor ce pot interveni în activitatea zilnică. În acest caz subiectul explică propriile eşecuri prin reaua intenţie a altcuiva;
- În unele cazuri frustrarea poate fi nedeterminată, subiectul frustrat neputând-o lega de o cauză adecvată reală. În funcţie de elementul frustrant şi de tipul de personalitate al acelui asupra căruia acţionează acest element, reacţiile la frustrare sunt extrem de variate. De cele mai multe ori, majoritatea persoanelor cu toleranţă scăzută la frustrare manifestă o reacţie agresivă asupra elementului frustrant, asupra obstacolului, asupra unui subsistem al acestuia, sau asupra propriei persoane. Răspunsul în cazul toleranţei scăzute la frustrare include, de obicei, adăugarea unor semnificaţii negative în plus pentru situaţia respectivă, cum ar fi autoverbalizările despre imposibilitatea tolerării situaţiei create. Reacţia la frustrare este colorată şi modelată de limbajul pe care îl utilizează subiectul pentru a descrie situaţia frustrantă [1 p. 287]. Combinaţiile variate de limbaj ce exprimă toleranţa scăzută la frustrare pot fi:

a) fraze de evitare: „Nu vreau să mă duc la şcoală"; „Nu vreau să-l văd",
„Nu am nevoie de ajutorul tău";
b) fraze de blamare (blamarea altora);
c) fraze de distres sau „catastrofare": „Nu mai pot suporta", „Nu pot face acest lucru", „Este prea de tot";
d) fraze imperative: „Este nedrept", „Nu trebuie să fac acest lucru";
Strategii de dezvoltare a toleranţei la frustrare

Scanned with OKEN Scanner

e) fraze de catastrofare: „Nu pot suporta", „este groaznic, oribil, sfârşitul lumii";
f) fraze cu referire la sine: „Mă urăsc", „Sunt un ratat", „Nu sunt bun de nimic".

Sistemul limbajului ce exprimă toleranţa scăzută la frustrare se dezvoltă în viaţa de zi cu zi şi poate reflecta clişeele de gândire "familiale" sau "culturale", cum ar fi "Nu pot suporta acest lucru". Dar ce este *acest lucru?* Este *acest lucru* frustrarea, situaţia, un obicei reactiv sau combinaţia lor? Repetarea frecventă a frazelor menţionate conduce la sporirea anxietăţii sociale şi de performanţă.

Procesul de frustrare implică senzaţii de disconfort, care pot varia de la abia perceptibile la foarte puternice. Cu cât intensitatea factorului frustrant este mai puternică, cu atât mai tare pot fi afectate funcţiile memoriei, atenţiei, comportamentul poate să devină neadecvat. Toleranţa scăzută la frustrare reprezintă o nevoie puternică a subiectului frustrat de a înlătura disconfortul. Această tendinţă de a reacţiona este în mod normal un răspuns dezadaptativ la frustrare. Incapacitatea de a dirija emoţiile în situaţii tensionate poate servi ca barieră pentru multe performanţe sociale sau realizări. Astfel, intoleranţa la frustrare la elevi poate provoca un comportament neadecvat sau deviant. Elevii cu toleranţă scăzută la frustrare au un control scăzut al impulsurilor, adesea se pot angaja în bătăi, furturi, minciuni, absenteism şcolar. În cazul frustrării frecvente pot interveni şi alte fenomene, ca exagerările, minciuna, inhibiţia disfuncţională, un concept de sine negativ, anxietate, depresie sau abuz de stupefiante.

Copiii predispuşi la toleranţă scăzută la frustrare tind să devină adulţi predispuşi la toleranţă scăzută la frustrare. Ei riscă să treacă prin viaţă evitând provocările de lungă durată, dând dovadă de nerăbdare, renunţând uşor, procrastinând şi agitându-se în legătură cu frustrările lor. Aceasta este o formulă care poate avea consecinţe sociale asupra carierei şi sănătăţii lor. Toleranţa scăzută la frustrare poate fi o cale spre depresie.

William J. Knaus a relevat următorii factori ce pot contribui la dezvoltarea unui pattern de toleranţă scăzută la frustrare şi la competenţe scăzute de coping comportamental [1 p. 136]:

1. Predispoziţii temperamentale. Unii copii sunt echipaţi genetic cu predispoziţii avantajoase, cum ar fi îndemânarea atletică, abilităţi muzicale şi toleranţă la frustrare. Alţii sunt predispuşi spre o toleranţă scăzută la frustrare, distorsiuni în interpretare, anxietate sau depresie. Predispoziţiile, bineînţeles, nu trebuie neapărat să fie actualizate. O persoană cu talent muzical are totuşi nevoie să înveţe să cânte. O persoană predispusă spre intoleranţă la frustrare poate învăţa şi aplica tehnici de toleranţă.

2. Condiţionare socială. Există idei condiţionale şi conflictuale caracteristice societăţii occidentale: dacă poţi, caută să obţii performanţe; dacă poţi, evită tensiunile. Dacă un copil ajunge să creadă că performanţele trebuie să fi e obţinute în lipsa stresului, este probabil ca persoana respectivă să se simtă foarte frustrată când după depunerea unui efort minim, nu apar rezultate excelente.

3. Abilităţi inadecvate de limbaj emoţional expresiv. Copiii cu un vocabular restrâns **pot** să nu ştie cuvintele ce definesc sau exprimă dorinţele sau nemulţumirile lor (Bernstein, 1961). Acest lucru poate adăuga un strat suplimentar de frustrare circumstanţelor situaţionale frustrante.

4. Imitarea modelelor care manifestă un autocontrol scăzut. Un copil crescut într-un mediu în care persoanele semnficative au o toleranţă scăzută la frustrare poate imita acest răspuns.

5. Interpretarea greşită a simbolului. Copilul interpretează greşit semnificaţia frustrării. În loc să utilizeze emoţiile ca pe un impuls pentru un comportament orientat spre scop, copilul interpretează emoţiile ca pe un semnal pentru evitarea stimulului frustrant.

6. Recompensa pentru amânare. Copilul descoperă că atunci când amână ceva, inventează scuze, sau se angajează în alte acţiuni care îi plac, este recompensat intermitent pentru aceste comportamente. Aşa cum consecinţele frustrării sunt diferite, este necesar de a organiza pentru elevi traininguri de dezvoltare a toleranţei la frustrare. Şedinţele de dezvoltare a toleranţei la frustrare pot fi realizate după programul propus de William J. Knaus (1974) Educaţia Raţional-Emotivă (REE). Programul adaptat de noi constă în:

Scanned with OKEN Scanner

I. Autocunoaşterea şi recunoaşterea problemei;
II. Dezvoltarea inteligenţei generale, inteligenţei emoţionale şi a creativităţii;
III. Dezvoltarea încrederii în sine, capacităţilor comunicative şi de rezolvare a problemelor.
IV. Formarea deprinderilor de autoreglare emoţională şi relaxare.

1. În procesul trainingului elevii identifică şi conştientizează ce sunt emoţiile, cum se manifestă acestea în diverse situaţii şi ce impact au asupra conduitei. Se analizează aspectele frustrării, impactul ei negativ asupra sistemului nervos în cazul reacţiilor exagerate ale subiectului. Analiza cazurilor concrete scoate în relief consecinţele frustrării în plan negativ. *Educaţia raţional-emotivă* ajută copilul să-şi modifice punctul de vedere disfuncţional prin exerciţii de dezvoltare a unei perspective privind relaţia dintre planificare, efort şi rezultate, să dezvolte o perspectivă obiectivă, să rezolve probleme, să-şi amelioreze încrederea în sine şi să dezvolte toleranţă la frustrare. La această etapă copilul conştientizează sentimentele, acţiunile, conduita proprie în cazul situaţiei frustrante.

Se analizează imaginar consecinţele propriului comportament în situaţia frustrantă. Ei învaţă să separe convingerile eronate de cele raţionale, să recunoască şi să dispute gândirea iraţională, cum este în cazul autoverbalizărilor ce exprimă toleranţa scăzută la frustrare. Ajutându-i să vadă situaţia frustrantă ca pe o provocare, tendinţa de evitare a frustrării poate fi schimbată în tendinţă de rezolvare a problemei. Pentru a modifica această tendinţă de răspuns, elevul experimentează modele eficiente de conduită în situaţia frustrantă.

2. Aplicarea tehnicilor procrastinării. Procrastinarea este un obicei automat, ce implică amânarea fără rost a unei activităţi oportune şi relevante [1 p. 142]. Deşi acest proces habitual complex are multe mecanisme şi poate lua multiple forme, frustrarea şi evitarea disconfortului este un mecanism principal ce fundamentează cele mai multe forme ale procrastinării. Pentru abordarea toleranţei scăzute la frustrare pot fi utilizate următoarele tehnici împotriva procrastinării:

- *Training metacognitiv* Copiii sunt ghidaţi să-şi stabilească scopuri şi schiţează planuri pentru a-şi dezvolta toleranţa la frustrare. Planurile implică de obicei descompunerea unei provocări în secţiuni uşor de realizat (abordarea pe bucăţi).
- *Tehnica verificării listei.* Copilul are o listă de provocări tangibile, ordonate ierarhic, şi urmează această tehnică a verificării pentru a dezvolta abilităţi de automonitorizare.
- *Sistemul celor cinci minute.* Copilul acceptă să lucreze pentru cinci minute la o sarcină, care este, de obicei, frustrantă şi apoi decide, la sfârşitul celor cinci minute, dacă mai continuă sau renunţă. În mod normal, când un automatism negativ este întrerupt, copilul tinde să continue mai mult de cele cinci minute "convenite". Această abordare are valoarea adiţională de a-i permite copilului să obţină o expunere la frustrare în condiţii controlate, să înveţe că frustrarea este tolerabilă şi să înveţe că frustrarea poate fi contracarată de comportamentul orientat spre scop. Astfel elevii se antrenează să-şi dezvolte competenţe şi rezilienţă împotriva reacţiilor de toleranţă scăzută la frustrare.

3. Tehnica „STOP". Tehnica a fost elaborată de Mak Key M., P Rodjers şi
Mak Key Iu. (1997) şi prevede un sistem de procedee ce dezvoltă autocontrolul [5, p. 233]. De exemplu: Persoana care uşor se înfurie poartă cu sine un ecuson de culoare aprinsă (roşie, oranj) cu inscripţia „STOP" (confecţionat din carton la şedinţă). Ca procedeul să fi e automatizat, timp de 10-12 şedinţe copiii învaţă să se *oprească (stop)* atunci, când recunosc debutul situaţiei frustrante, să stea puţin pentru a se calma. Eficient acţionează şi *inelul din gumă* îmbrăcat pe mână. În momentul gândurilor negative, situaţiei neplăcute este suficient de tras ineluşul şi de lăsat să cadă liber înapoi. Pocnitura produsă aduce la realitate şi ajută la înlăturarea gândurilor negative.

Copilul *utilizează* resursele cognitive pentru a-şi încetini intenţionat gândurile şi pentru a nota credinţele şi convingerile asociate cu frustrarea. El se exersează să-şi concentreze atenţia spre a *reflecta* ce s-a întâmplat. Acest lucru include schiţarea relaţiilor dintre autoverbalizările despre toleranţa scăzută la frustrare, emoţii, reacţii şi consecinţe potenţiale. Ulterior, copilul *raţionează*

Scanned with OKEN Scanner

asupra lucrurilor prin separarea limbajului ce exprimă toleranţa scăzută la frustrare de convingerile bazate pe fapte şi separarea impulsurilor de gândurile asupra cărora a reflectat.

4. Tehnicile de autochestionare raţională sunt aplicate pentru a corecta ideile iraţionale. Acest pas pune raţionamentul împotriva cogniţiilor de toleranţă scăzută la frustrare şi împotriva reacţiilor impulsive.

Copilul concepe un nou plan de acţiune pentru a răspunde raţional la situaţia frustrantă. Următoarea fază este de a *răspunde* prin urmarea "noului" plan în abordarea problemei frustrante. Dat fiind că planurile sunt rareori perfecte, *revizia* urmează în mod normal răspunsul. Procesul este repetat până când abordarea devine o parte *stabilă* şi repetabilă a managementului frustrării.

5. Autoreglarea constructivă este o competenţă de bază relaţionată cu stabilitatea emoţională şi cu ceea ce este denumit puterea voinţei. Trainigul toleranţei la frustrare accentuează dezvoltarea comportamentelor de autoreglare emoţională. Putem contribui la inversarea acestei direcţii prin a-i ajuta pe copil să examineze consecinţele comportamentelor de amânate asupra siguranţei sale emoţionale şi asupra realizărilor sale.

I. Exerciţiile de respiraţie, sugestia şi vizualizarea sunt tehnici ce formează deprinderi de a se debarasa uşor de emoţiile negative [4, p. 22].

a) Poziţia iniţială în picioare; distanţa tălpilor pe podea la nivelul umerilor. Inspiraţie adâncă şi expiraţie, se repetă de 3-5 ori.

b) Poziţia iniţială în picioare. Imitarea tăierii lemnelor cu un topor greu. La ridicarea ambelor mâini unite – inspiraţie adâncă, la lăsarea lor brusc în jos – expiraţie cu pronunţarea îmbinării de sunete „Ha".

c) Poziţia iniţială - culcat pe spate. Încordarea musculaturii întregului corp la inspiraţie, reţinerea 20-30 sec. a respiraţiei, expiraţie cu destinderea concomitentă a musculaturii.

d) Vizualizarea cu sugestie. Poziţia iniţială culcat pe spate cu ochii închişi. Ascultă fraze de tipul: Sunt liniştit. Toată musculatura corpului este destinsă. Respiraţia este liberă, ritmică. Îmi imaginez că sunt sub o cascadă de apă. Apa este curată, caldă şi plăcută. Cerul este senin, luminos. Soarele îmi mângâie corpul meu. Aerul este curat. Respiraţia este liberă, liniştită. Apa caldă curge pe corpul meu, mi-l curăţă de orice energie rea. Din creştet până la tălpile picioarelor simt uşurinţă, linişte. Gândurile mele se limpezesc. Apa plăcută mă spală de orice răutate. Mi-i plăcut să mă aflu aici. Mă odihnesc, mă simt bine. (Câteva minute copilul stă cu ochii închişi). Deschid ochii, strâng pumnii. Mă simt foarte bine.

II. a) Joc de rol. Se înscenează situaţia frustrantă recentă cu care s-a confruntat copilul. De exemplu, în clasă un coleg sistematic îl porecleşte, la care copilul reacţionează dureros, se înfurie, se bate. Copilul în cauză joacă propriul rol - de victimă, iar 1-2 persoane din grup imită comportamentul persoanelor care îi produc emoţii negative, poreclindu-l cu aceleaşi cuvinte. Cel frustrat stă în mijlocul cercului şi la cuvintele jignitoare se străduie să fi e indiferent.

Psihologul îi sugerează să respire adânc, să strângă pumnii, să expire, să-şi imagineze că stă sub cascada cu apă şi cuvintele neplăcute se scurg de pe el cu apa caldă, plăcută, El rămâne curat, cu dispoziţie bună.

b) Putem ajuta copiii să-şi construiască un vocabular expresiv prin metode educaţionale. În loc de fraza „Nu-l mai pot suporta pe măgarul acesta! Am să-l ucid! Nu mă duc mai mult la liceu!" să folosească fraza „Mi-i indiferent ce spune şi cum mă numeşte Dan (colegul meu de clasă).

c) „Eu ştiu bine cine sunt şi cum mă numesc". La acest training copiii însuşesc abilităţi eficiente de control al frustrării şi noi deprinderi comportamentale în situaţii frustrante. În urma trainingului sporeşte controlul asupra frustrării, se formează deprinderi ce pot conduce spre o toleranţă crescută la frustrare, care este abilitatea de a accepta senzaţiile de frustrare, evenimentele care o evocă şi, de fiecare dată când este posibil, abordarea activă şi responsabilă a problemelor

Scanned with OKEN Scanner

relaţionate cu frustrarea, să dezvolte abilităţile de raţionament şi abilităţile psihice de rezolvare de probleme. Copilul învăţă, testează, achiziţionează şi aplică abilităţi noi de comportament raţional şi rezolvare de probleme, adaptate pentru nevoile sale particulare, dezvoltă încrederea în sine ce sporeşte toleranţa la frustrare.

6. Dezvoltarea încrederii în sine şi evitării disconfortului. Copilul care realizează autoevaluări globale negative, poate învăţa să-şi dezvolte autoeficacitatea prin recunoaşterea şi disputarea cu succes a convingerilor eronate şi prin depunerea eforturilor pentru obiective semnificative de lungă durată. Temele psihologice ţintite determină copilul să se comporte în modalităţi alternative ce demonstrează beneficiile comportamentelor planificate. De exemplu, copilul poate încerca să se gândească la trei alternative de comportament pe care le poate realiza când este frustrat şi să o implementeze pe cea care prezice cele mai bune rezultate pe termen lung. Totodată copilul învaţă să-şi exprime emoţiile negative. Dacă este supărat de ceva, mai bine să-şi verbalizeze sentimentele printr-o alternativă care îl încurajează la depăşirea senzaţiilor negative: „Cu mine s-au comportat rău şi sunt furios, dar îmi voi reveni şi totul va fi bine". Capacitatea de a înţelege propriile sentimente şi a le dirija este o necesitate de depăşire a comportamentului autodistructiv.

Concluzii: Toleranţa scăzută la frustrare este implicată ca principal factor de distres. Copiii cu intoleranţă scăzută la frustrare riscă să devină adulţi agresivi, cu dezadaptare socială. Actualmente peste 75 % dintre elevi din cauza tensiunii în şcoală şi în familie acuză tulburări în sfera emoţională. Elevii cu toleranţă scăzută la frustrare au un control scăzut al impulsurilor, adesea se pot angaja în bătăi, furturi, minciuni, absenteism şcolar. În cazul frustrării frecvente pot interveni şi alte fenomene ca exagerările, minciuna, inhibiţia disfuncţională, un concept de sine negativ, anxietatea, depresia sau abuzul de stupefiante. Dezvoltarea toleranţei la frustrare conduce la înlăturarea neîncrederii în sine, formarea limbajului real de exprimare a emoţiilor negative, formarea abilităţilor de autoreglare emoţională.

Trainingul de toleranţă la frustrare este benefic să fie organizat cu elevii din clasele medii o perioadă de 4-6 săptămâni, 1-2 ori pe săptămână a câte 45 min. şedinţa. O persoană predispusă spre intoleranţă la frustrare poate învăţa şi aplica tehnici de toleranţă.

Referinţe bibliografice:

1. Ellis Albert, Bernard Michael E, 2007, *Terapia raţional emotivă şi comportamentală în tulburările copilului şi adolescentului.* Editura RTS, Cluj Napoca 464 p.

2. Mitrofan, Iolanda, Mitrofan, Nicolae, 1991, *Familia de la A la Z.* Editura Ştiinţifică, Bucureşti 360 p.

3. Robert, A. Baron, Deborah, R. Richardson, 1997, *Human Aggression.* Premium press. New York and London 330 p.

4. Savca, Lucia, 1993, Autoreglarea emoţională. Chişinău: Editura Didactica, 39 p..

5. Мак Кей, М., Роджерс, П., Мак Кей, Ю., 1997, *Укрощение гнева* изд. „Питер Пресс" 352 с.

ACTIVITATEA PREVENTIVĂ A PEDAGOGULUI – FACTOR VALORIC ÎN ADAPTAREA EFICIENTĂ A COPILULUI LA MEDIUL ŞCOLAR

Conf. univ. dr. Valentina Botnari, Catedra Psihopedagogie şi Educaţie Preşcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău).

Problema formării adaptabilităţii şi prevenirii inadaptării şcolare a copilului este una actuală şi solicită reflecţii din partea tuturor agenţilor sociali implicaţi în soluţionarea ei: părinţi, pedagogi, psihologi, lucrători medicali, asistenţi sociali etc. Spre regret, numărul copiilor ce atestă dificultăţi în

Scanned with OKEN Scanner

adaptarea şcolară nu este în descreştere, ci dimpotrivă în creştere. Adaptarea în plan social este definită ca un proces complex de interacţiuni permanente, dinamice şi dialectice, între un individ şi membrii societăţii care îi recunosc identitatea, capacităţile, locul şi statutul. Ea rezultă mai ales din armonizarea între două mari sisteme de reglare, dintre care unul se referă la relaţiile interpersonale în grupuri naturale şi instituţionale, iar celălalt la relaţiile formale cu organizare socială şi sistemul ei de valori dominante [J. Selosse, apud. Doron, Parot, 1999, p. 31] Ca formă a adaptării sociale, adaptarea şcolară poate fi definită din aceeaşi perspectivă a interacţiunilor elevului cu membrii comunităţii şcolare care îi recunoaşte identitatea, capacităţile, locul şi statutul, care impune norme, reguli şi obligaţii de participare la viaţa comunităţii, în baza unor valori distincte. Specificul adaptării şcolare decurge din împletirea mecanismelor adaptării relaţionale cu mecanismele adaptării pedagogice sau instrucţionale, acestea din urmă fiind definite ca „răspunsul adecvat al elevului la exigenţele de ordin instructiv, respectiv, disponibilitatea acestuia de a-şi însuşi informaţiile transmise şi de a le operaţionaliza într-un mod eficient, creativ"[Rudică, 1998, p. 106] Ţinem să menţionăm faptul că fenomenul adaptării şcolare este unul complex, care integrează sinergic două dimensiuni ce nu se pot substitui. Dificultatea adaptării şcolare a unor elevi din clasa întîi derivă din complexitatea procesului adaptării, dar şi din lipsa experienţelor existenţiale suficiente şi în cazul adaptării relaţionale.

În cercetările psihopedagogice moderne se operează cu conceptele de comportament adaptativ şi comportament dezadaptativ, dar şi cu descrierea comportamentelor respective. Considerăm valorică sinteza din literatura de specialitate a „semnelor" unei bune adaptări şi inadaptări realizată de către V. Nigovan[2]

Printre cele mai frecvente „semne ale unei bune adaptări se menţionează:

- evaluarea sănătoasă a eului în relaţie cu ceilalţi; perspectiva sănătoasă asupra sinelui şi asupra felului în care este percepută persoana poate să îi dezvolte interese sociale precum cooperarea cu cei din jur; depăşirea sentimentului inferiorităţii (psihologia individuală – Adler);
- manifestarea comportamentelor etichetate de societate ca potrivite, trăirea cu plăcere a experienţelor în care interacţiunea cu persoanele semnificative din jur este recompensată. (Psihologia behavioristă);
- starea de congruenţă dintre experienţă şi autopercepţie; percepţia corectă, realistă a propriilor calităţi şi puncte lor slabe, imaginea de sine sănătoasă şi o corectă percepţie a atitudinilor celorlalţi faţă de persoană. (Psihologia umanistă –C. Rogers);
- îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare corespunzătoare vîrstei sale cronologice. (Havighurst, Neugarten, 1969);
- autovalorizarea, acceptarea lumii aşa cum este, răspunsuri raţionale la solicitarea mediului, comunicare şi angajare atît în activităţile care cer efort, cît şi în activităţile recreative. (Teoria raţional-emotivă – Ellis)
- simţul responsabilităţii (asociat cu abilitatea de satisfacere a propriilor nevoi în aşa fel, încît să nu interfereze cu abilitatea celorlalţi de a-şi satisface nevoile autopercepţiei corecte. (Glasser) (conform: Stone, Bradley, 1994)

Ca „semne" ale inadaptării sunt inventariate:

- sentimentul inferiorităţii, efortul sporit pentru perfecţiune şi superioritate, care determină un comportament egoist, contrar comportamentului cooperant de concesii mutuale specific intereselor sociale (psihologia individuală-Adler)
- manifestarea comportamentelor dezaprobate de cei din jur (Psihologia behavioristă);
- discrepanţa între imaginea de sine şi realitate, confuzia în ce priveşte propria identitate, care se exprimă în sentimentul propriei vulnerabilităţi şi anxietate. (Psihologia umanistă – C. Rogers);

Scanned with OKEN Scanner

- sentimente de vinovăţie şi neacceptare de sine (Havighurst, Neugarten);
- credinţe iraţionale despre sine şi despre relaţiile cu cei din jur care produc o serie de tulburări afective(teoria raţional - emotivă-Ellis)
- absenţa sentimentului propriei identităţi şi al apartenenţei la grup, trăirea dramatică a izolării, hipercriticismul, frustrarea, eforturile exagerate pentru a primi iubire şi a fi valorizat. (Glasser) (conform: Stone, Bradley, 1994

Astfel interpretăm consecinţele fenomenului inadaptării şcolare drept convertiri în anumite comportamente nedorite ca: lipsa motivaţiei pentru învăţare, insucces ori chiar eşec şi abandon şcolar, precum şi varii comportamente asociale. Activitatea corecţională solicitată în aşa cazuri este energofagă, cronofagă şi nu întotdeauna atestă efectele dorite. Una din cauzele creării situaţiei date rezultă din subestimarea intervenţiilor preventive şi supraaprecierea activităţilor de sprijin ori chiar corecţionale cu elevii inadaptaţi la mediul şcolar. Deseori eforturile pedagogilor şi psihologilor sunt axate pe identificarea problemelor şi inconvenienţelor în activitatea de învăţare şi comportamentul relaţional precum şi pe diminuarea efectelor/consecinţelor inadaptării elevilor prin metode corecţionale.

Randamentul scăzut a activităţilor întreprinse, din moment ce s-a identificat deja inadaptarea şcolară la anumiţi elevi, se explică prin aceea, că metodele corecţionale stimulează deseori motivaţia negativă, ce fixează stereotipurile comportamentale inadaptative.

Acţiunile pedagogului, mijloacele lui de influenţă nu derivă întotdeauna din studiul însuşirilor psihologice subiective ale personalităţii elevului, dar din prerogativele obiective ale ştiinţei psihologiei şi pedagogiei. Totodată, activitatea pedagogului este orientată prioritar pe realizarea obiectivelor curriculare axate pe formarea unor competenţe noi: spre exemplu-generale (de învăţare) şi speciale (citit-scris) şi nu pe examinarea trăirilor subiective interne ale copilului.

Considerăm că în vederea anticipării inadaptării şcolare şi formării unei adaptabilităţi adecvate a elevului la mediul şcolar e mult mai rezonabilă activitatea preventivă a pedagogului şi nu cea corecţională.

Activitatea preventivă axată pe formarea adaptabilităţii şcolare prezintă în sine un sistem şi poartă un caracter multifazic, înglobînd următoarele aspecte:

- diagnosticarea nivelului de pregătire generală şi specială a copilului către şcoală;
- diagnosticarea gradului de maturizare şcolară a elevului;
- motivarea efectelor şi consecinţelor adaptării şi respectiv ale inadaptării;
- proiectarea intervenţiilor educaţionale în baza principiilor perspectivei de rol, centrării pe copil , activizării poziţiei fiecărui educat, sinergiei în formarea adaptării relaţionale şi instrucţionale şi inserţiei adecvate în mediul şcolar;
- monitorizarea comportamentului afectiv, cognitiv, anticiparea situaţiilor de conflict , acordarea sprijinului în depăşirea dificultăţilor de relaţionare, de învăţare etc., consolidarea la elevi a reacţiilor adecvate la varii situaţii create, cultivarea încrederii în succes, a imaginii de sine pozitive;
- evaluarea şi prevenirea la timp a impactului factorilor ce stimulează inadaptarea şi consecinţele ei.

Aşa cum o demonstrează experienţele de mai mulţi ani, activitatea preventivă a pedagogului axată pe formarea adaptabilităţii şcolare înregistrează succese evidente în cazul aplicării tehnologiei centrate pe subiect, constituită în baza principiului perspectivei de rol. Aceasta prezintă în sine un sistem educaţional ce incită dimensiunile motivaţională, cognitivă şi afectiv-volitivă a personalităţii cu efecte dezvoltative a calităţilor morale şi autonomiei sociale a elevului.

Caracteristicile principale ale tehnologiei centrate pe subiect şi perspectivei de rol sunt:

- claritatea obiectivelor pedagogice prin prisma perspectivei de rol;
- structurarea informaţiei/conţinutului educaţional în forma modelului imitativ-ludic;

Scanned with OKEN Scanner

- interacţiunea pedagogică, parteneriatul în sistemul de relaţii „pedagog-copil";
- varietatea rolurilor executate, a metodelor ludico-imitative şi problematico - situative;
- valorificarea potenţialului creativ şi a posibilităţilor individuale ale elevilor în cazul executării diferitor roluri;
- oferirea libertăţii alegerii rolurilor şi sarcinilor;
- crearea situaţiilor de succes pentru fiecare elev şi aprecierea pozitivă a acţiunilor lui în cazul atingerii perspectivei de rol.

Tehnologia derivată din prerogativele principiului perspectivei de rol atestă efecte aşteptate în adaptarea elevilor la mediul şcolar în cazul cînd se axează pe favorizarea învăţării experienţiale cu respectarea următoarelor condiţii: presupune angajament; răspunde iniţiativei elevilor; pune accent pe profunzime; dezvoltă comportamentul, aptitudinile, şi personalitatea elevului per ansamblu; stimulează autoevaluarea elevului; valorifică curiozitatea înnăscută a elevului în calitate de mobil al motivaţiei pentru învăţare; promovează autonomia copilului atît în învăţare cît şi în relaţionare; încurajează creativitatea, judecata autocritică şi autoevaluarea; sprijină formarea activităţii de învăţare.

Aşadar, varietatea formelor de manifestare a adaptabilităţii şi a efectelor ei, precum şi diversitatea consecinţelor dezadaptabilităţii justifică preocuparea teoreticienilor şi educatorilor practicieni pentru conceperea şi aplicarea tehnologiilor speciale de profilaxie a celui din urmă. Conchidem, că activitatea preventivă a pedagogului, axată pe formarea adaptabilităţii adecvate şi anticiparea dezadaptabilităţii, prezintă soluţia optimă în contextul educaţional modern.

Bibliografie:

1.Doron R., Parot F., 2006. Dicţionar de psihologie. Humanitas, Bucureşti

2.Negovan V., 2006. Introducere în psihologia educaţiei. Editura universitară, Bucureşti.

3.Rudică T. Devierele comportamentale şi combaterea lor. În: Cosmovici A., Iacob L., 1998. Psihologie şcolară. Polirom, Iaşi

COMPETENȚE DE RELAȚIONARE ÎN CADRUL PARTENERIATELOR SOCIALE ÎN CONTEXT EDUCATIONAL

Lector univ. dr. Oana Ciuchi, consilier, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi
Ministerul Educaţiei Naţionale

„Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezenţa copiilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine şi de a-i sensibiliza, în acelaşi timp, pe ceilalţi la diversitatea culturală, dar va evita să impună o oarecare identificare, va evita stereotipiile, prezentarea culturilor în mod static." (P. Dasen)

„ Cunoscându-i pe alţii, mă cunosc mai bine şi pe mine".

Într-o lume tot mai izolată, mai puţin dispusă pentru socializare, cooperarea între factorii educaţionali – familie/ gradinița, scoală, devine necesară şi se impune ca obligaţie morală din partea acestora pentru a favoriza socializarea copiilor, pentru a-i familiariza, prin exemple şi modele, cu adevaratele valori ale spiritualităţii umane.

Educaţia şi-a multiplicat necontenit formele de organizare, odata cu evoluţia societăţii şi a multitudinii de stimulii sociali care acţionează asupra fiinţei umane, indiferent de vârsta acesteia, încât rolul educaţiei este din ce în ce mai pregnant în procesul de formare şi dezvoltare a personalităţilor armonioase şi cel de inserţie socio – profesională a individului. Factorilor educativi tradiţionali: familia, şcoala, biserica, instituţiile de cultură li s-au adăugat alţii noi, precum mass-media, anturajul (mediul de socializare), etc, adică toţi aceia care asigură educaţia non-formală . O

Scanned with OKEN Scanner

primă instanță de socializare a individului în afara familiei și un factor determinant în procesul de formare și dezvoltare al personalității individului, prin aportul calificat îl are școala, în integralitatea sa.

Misiunea de a forma abilități de viață, deprinderi intelectuale, de a transmite cunoștințe, de a forma și dezvolta competențe profesionale, de a valoriza talentele/ aptitudinile speciale/ achizițiile pozitive, de a orienta/consilia spre dezvoltarea unor cariere aptitudinal - vocaționale, și nu în ultimul rând de a forma caractere, revine învățământului instituționalizat indiferent de potențialul de care dispune subiectul educat.

La vârste fragede, acțiunea conlucrată a celor doi factori educativi majori: familia și școala, nu poate fi decât necesară în vederea formării unui fundament solid al personalității copilului. Personalul specializat din instiuțiile de învățământ, cadrele didactice, personalul de conducere și îndrumare, consilierii școlari trebuie să cultive relații de comunicare/ colaborare/ consiliere cu familia preșcolarilor/ elevilor. (părinți/ bunici). Mai târziu, pentru integrarea armonioasă a elevilor/ studenților în societate, la fel de necesară devine formarea competențelor relaționale, a inteligenței sociale a acestora în vederea dezvoltării unor relații bazate pe valori.

Dezvoltarea parteneriatelor școală – comunitate este benefică și necesară pentru toți actorii educaționali din instituțiile de învățământ. Misiunea învățământului ca învatamânt public/ privat nu poate fi realizată decât în interiorul spațiului comunitar, ca rezultat al interacțiunii instiuției cu mediul social, cultural și economic. De asemenea, formarea unei societăți adule cu responsabilitate față de copii, în general, va avea ca efect perpetuarea unei societăți sănătoase. Se impune, deci, realizarea unei comunicari eficiente cu exteriorul, realizarea de parteneriate autentice.

Termenul de „parteneriat" se bazeaza pe premisa că partenerii au un obiectiv comun și un principiu al reciprocității, ceea ce le permite să-și unească eforturile pentru realizarea acestuia. Noțiunea de parteneriat are un câmp semantic vast. Din punct de vedere juridic, parteneriatul se definește ca o înțelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce, parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluționarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

Parteneriatul poate fi o soluție pentru alocarea și folosirea resurselor locale la nivel comunitar, pentru atragerea altor resurse externe pentru rezolvarea problemelor comunitare. Ideea de parteneriat între școală și comunitate trebuie să se bazeze pe principiul complementarității serviciilor sociale oferite de către diversele organizații care activează în comunitate. Construirea parteneriatului este un proces deliberat ce implică aptitudini specifice, strategii și cunoștințe pe care părțile implicate trebuie să le cunoscă și să le folosească.

Parteneriatul familie - școală presupune construirea unei relații construite, pe unificarea unui sistem de valori și cerințe adresate copilului. O astfel de relație impune respectarea unor condiții:

•comunicare între cei doi parteneri (reprezentanții unității de învățământ- membrii familiei)

•respect reciproc;

•implicarea partenerilor în identificarea si promovarea intereselor copilului.

Cele mai eficiente și mai utilizate modalități de concretizare a parteneriatului școală – familie s-au dovedit a fi urmatoarele:

- ✓ ședințele cu parinții;
- ✓ lectoratele-pe teme propuse de cadrele didactice sau sugerate de parinți, consultațiile individuale;
- ✓ impicarea/participarea parinților la activitățile școlii (vizite, plimbări, excursii, drumeții);
- ✓ expoziții cu lucrările copiilor/ concursuri/ competiții/ olimpiade;
- ✓ sărbătorirea zilelor de naștere ale copiilor;

Scanned with OKEN Scanner

✓ serbările-dedicate unor evenimente cu semnificație afectivă pentru copii;

✓ afișierul grupei/ clasei -oferă părinților informații despre orar/ anunțuri activități extra-școlare, etc.

Un alt "parteneriat " important pentru devenirea copilului este cel dintre instituțiile de învățământ pe care acesta le parcurge în traseul său școlar. Acest parteneriat poate favoriza cadrelor didactice cunoașterea nivelului de dezvoltare cognitivă și socio – afectivă a viitorilor lor școlari.

Proiectele de dezvoltare regională/ națională/ internațională sunt instrumentele cele mai uzitate în cultivarea relațiilor de parteneriat între instituțiile de învățământ sau instituțiile de învățământ și alți exponenți sociali (instituții publice/ autorități, instituții culturale, ONG –uri, fundații, asociații profesionale, etc.). Proiectele interinstituționale au rolul de a facilita schimbul de experiențe/ culturi organizaționale și bune practici între parteneri, de a cultiva relații interumane, de a valoriza rezultatele pozitive, de a învăța, a se sprijini și de a se dezvolta reciproc, de a forma noi atitudini și orizonturi, de a identifica noi priorități/ direcții de acțiune/ politici educaționale. Dezvoltarea și implementarea unor proiecte interinstituționale cu succes determină creșterea prestigiului instituțiilor implicate în proiecte, a stimei de sine a membrilor echipelor de implementare, a respectului în comunitate și formarea unor atitudini pozitive. Dezvoltarea/ cultivarea relațiilor de parteneriat interinstituțional prin elaborarea/ implementarea de proiecte este o metodă foarte bună de a contura importanța instituțiilor de învățământ în societatea românească, de a dezvolta o atitudine europeană/ deschisă spre comunicare față de alteritate, colectivitatea din care individul face parte, fată de învățare și de muncă. Cadrele didactice din învățământul românesc, prin proiectele care vizează dezvoltarea resurselor umane, pot acumula experiențe inedite ca formatori/ experți sau ca beneficiari ai acestora se pot profesionaliza la un nivel superior, formându – și/ dezvoltându – și competențele de specialitate, de proiectare și/ sau organizare, psihopedagogice, psihorelaționale, manageriale, necesare exercitării performante a actului didactic sau de conducere a instituțiilor de învățământ. De asemenea, proiectele de dezvoltare interinstituțională sunt instrumentele care pot ajuta și la dezvoltarea bazei materiale/ resurselor logistice a instituțiilor de învățământ, necesare desfășurării activităților instructiv - educative în condiții optime și crearea unui ambient/ climat atractiv pentru copii/ elevi/ studenți.

În evaluarea instituțională a unităților de învățământ și a universităților publice/ private un indicator important este relația acestora cu comunitatea (numărul de parteneriate realizate întrun interval de timp, numărul de proiecte interinstituționale elaborate/ implementate, tipul parteneriatelor dezvoltate, durata parteneriatelor realizate, nivelul de satisfacție al partenerilor/ beneficiarilor de serviciile educaționale prestate de instituția de învățământ evaluată întrun interval de colaborare cu un partener, etc.)

Școala și comunitatea sunt două aspecte care i-a preocupat în egală măsură pe pedagogi, sociologi, psihologi, filozofi, antropologi, fiecare încercând să surprindă aspectele ce contribuie la mecanismele de funcționare ale acestora. Asistăm astăzi la dezvoltarea unui adevărat curent social care are în centrul său comunitatea și dezvoltarea sa.

Școala este una din instituțiile centrale ale comunității, are roluri specifice dar nu poate funcționa și nu se poate dezvolta fără a ține cont de specificul comunității în care funcționează.

Școala ca și organizație, pentru a-și atinge obiectivele, are nevoie de un sistem managerial adecvat definit prin funcții specifice: proiectare, decizie, organizare, coordonare, evaluare etc. Managementul unităților de învățământ trebuie să asigure funcționarea și dezvoltarea școlii ca sistem deschis, aflat în relație permanentă cu mediul său exterior, cu comunitatea în care funcționează și nu numai. Pentru a-și realiza obiectivele propuse școala este nevoită să atragă, aloce, folosească o gamă diversă de resurse: materiale, financiare, umane, informaționale și de timp.

Scanned with OKEN Scanner

Succesul parteneriatului şcoală – comunitate locală este bazat pe legătura permanentă, constantă între agenţii comunitari şi reprezentanţii şcolii. Se realizează astfel un echilibru între schimbare şi continuitate, între specific şi global, între împlinirea individuală şi exigenţele de ordin social.

„Menirea firească a şcolii nu este să dea învăţătură, ci să deştepte, cultivând destoiniciile intelectuale în mintea copilului, trebuinţa de a învăţa toată viaţa." (Ioan Slavici)

Bibliografie:

1. BĂRAN, PESCARU, Adina . *Parteneriat în educaţie Familie – şcoală – comunitate.* Bucureşti: Editura Aramis Print, 2004
2. IOSIFESCU, Şerban (coord.). *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ.* Bucureşti : ISE - MEC, 2001

ORIENTĂRI ACTUALE ÎN STUDIUL DIMENSIUNILOR PSIHOLOGICE ALE CALITĂȚII VIEȚII

Conf. univ. dr. Angela Potâng, Universitatea de Stat din Moldova
Conf. univ. dr. Ana Sîrbu, Universitatea de Stat din Moldova

Conceptul de calitate a vieții, reprezintă o etapă calitativ nouă în evoluția concepțiilor psihologice, sociologice și economice a reprezentărilor despre bunăstare. Geneza conceptului de „calitate a vieții" a pornit de la constatarea faptului că abundența materială, a resurselor, nu reprezintă o condiție singulară pentru ca oamenii să fie mulțumiți de viața lor și că dezvoltarea de tip industrial are și consecințe negative. La baza preocupării a stat și constituirea premiselor unei evaluări globale a problemelor de viață ale oamenilor. Deși era un concept nou, calitatea vieții a apărut de la început destul de clar în mintea oamenilor, întrucît relua o idee veche și extrem de populară, aceea a fericirii. Paradigma calității vieții nu a fost și nu este una limitat sociologică, ea fiind mai curînd una interdisciplinară.

Studiile propriu-zise de cercetare a calității vieții au apărut realtiv tîrziu în istoria cercetărilor sociale, plasîndu-se temporal în prima jumătate a deceniului al VII-lea al secolului XX. Deși sociologul american C.W.Mills propusese calitatea vieții ca obiectiv general al cercetării sociologice încă de la sfîrșitul anilor 50, termenul ca atarea a fost utilizat anterior perioadei menționate, el fiind mai curînd un „concept umbră" în științele sociologice. Conceptul de caliatea a vieții a fost lansat mai întîi în SUA, preluat cu rapiditate de către europeni și nu numai, datorită atractivității sale, ca sintagmă cu valoare evaluativă asupra vieții umane, la nivel individual, comunitar, de grup și societal. Calitatea vieții înglobează caracteristicile nivelului de trai, stării de spirit, stilului de viață, orientările valorice, modul de viață, condițiile de trai, starea de sănătate, evoluțiile demografice, nivelul de instruire și alte criteria ale vitalității populației investigate. În lumea modernă, atât știința teoretică, cît și aplicativă operează cu indicatorii nivelului de trai și ai calității vieții, aceștia înglobînd aspecte și mai largi precum condițiile de viață, de muncă, gradul de ocupație, odihna, timpul liber, instruirea, mediul de trai etc.

Calitatea vieții reprezintă condițiile de viață și activitatea vitală a populației, posibilitățile de satisfacere a necesităților și intereselor formate în rezultatul dezvoltării socio-economice și socio-culturale a societății și care caracterizează nivelul de asigurare materială a populației, gradul de ocupației, condițiile de muncă și de trai, starea sănătății și ocrotirea acesteia, nivelul de instruire, dotarea locuinței cu cele necesare pentru un trai decent, starea infrastructurii sociale etc., adică factori care caracterizează evoluția și dinamica schimbărilor în societate.

Se deosebesc patru niveluri de indicatori ai calității vieții, și anume: indicatorii economici – măsoară condițiile economice ale bunăstării sociale; indicatorii sociali – redau statistici și date de

Scanned with OKEN Scanner

cercetare privind condițiile obiective ale bunăstării sociale și consecințele lor; indicatorii calității vieții – se ocupă de reacțiile subiective ale oamenilor la procesele economice și sociale, afective și cognitive, atitudinile, modelele comportamentale, evaluările; indicatorii de politici publice – sunt adaptați cerințelor acțiunii practice și măsurării efectelor acestor acțiuni.

Elaborarea indicatorilor calității vieții trebuie să pornească de la definirea cît mai cuprinzătoare și operațională a domeniului. Schuessler și Fisher în lucrarea *Quality of Life Research and Sociology* sesizează o tendință de a reduce noțiunea de calitate a vieții la elementele mentale, deși se manifestă și tendința de a include și condițiile înconjurătoare în domeniul respectiv sau cel puțin de a fi considerate ca factori. Unele studii consideră calitatea vieții ca fiind o variantă dependentă, însă, uneori este tratată ca variabilă independentă. Într-un mod sintetic de definire, se poate spune că aria calității vieții este definită ca valoarea pe care o dă individual vieții sale, modul și măsura în care condițile vieții oferă omului posibilitatea satisfacerii multiplelor sale necesități, gradul în care viața este satisfăcătoare pentru om. Calitatea vieții depinde de satisfacerea armonioasă necesară și simultană, nu „pe rînd" a tuturor nevoilor umane: sănătate condiții de viață, securitatea economică și socială, , timp liber, cultură, educație, o societate național organizată etc.

Organizația Mondială a Sănătății definește calitatea vieții ca fiind percepția indivizilor asupra situațiilor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc și în dependeță de propriile trebuințe, standarte și aspirații. Prin calitatea vieții se înțelege bunăstarea fizică, psihică și socială, precum și capacitatea de a îndeplini sarcinile obișnuite, în existența cotidiană. O definiție utilitaristă este propusă de Revicki & Kaplan (1993): *calitatea vieții reflectă preferințele pentru anumite stări ale sănătății ce permit ameliorări ale morbidității și moralității și care se exprimă printr-un singur indice ponderat – anii de viață standartizați, în funcție de calitatea vieții.*

Calitatea vieții – cel mai multidisciplinar termen aflat în uzul current (Farquhar, 1995). Calitatea vieții se referă la caracterul mai mult sau mai puțin „bun" sau de „satisfăcător" al vieții oamenilor. Este un concept complex, cu multiple laturi. Deși e folosit în viața de zi cu zi, nu întrunește o definiție umanimă a specialiștilor. Fiind folosit în numeroase discipline precum literatură, filosofie, geografie, științele mediului, medicină, economie, advertising, psihologie, sociologie, medicină este definit din diferite aspecte, cu toate acestea nu este utilizat drept același concept:

- „condițiile necesare pentru fericire" – McCall (1975);
- „satisfacție subiectivă" – Terhune (1973);
- „potențial adaptativ" – Colby (1987);
- „importanță subiectivă acordată vieții" – Jolles and Stalpers (1978).

Calitatea vieții umane este indisolubil legată de percepția subiectivă. Definită ca evaluarea pe care o face individul asupra propriei vieți, în termeni de bună – rea, acest concept beneficiază de cîteva presupuneri implicite:

- Că există un sentiment global de bunăstare;
- Că acest sentiment rămîne relativ constant pe o perioadă mai lungă de timp;
- Că poate fi descris cu acuratețe de indivizi (Schwartz și Strack, 1999).

În plus, teoria inplicită a bunăstătrii subiective presupune că evaluarea vieții se face continuu, rezultatele fiind proiectate pe o scală simetrică (viața bună sau rea). Cînd aprecierea este de nivel cognitiv, e vorba de satisfacția față de viață; o apreciere afectivă se face la nivel hedonic (fericire). Cele două variabile sunt puternic intercorelate, întrucît reprezintă aprecierile din perspective diferite ale aceluiași fenomen – propria viață. Avînd în vedere că calitatea vieții are două dimensiuni, cognitivă și afectivă, ea a fost conceptualizată de unii autori ca o atitudine: „este o atitudine – scriu Andrews și Robinson - și este larg acceptat că atitudinile includ cel puțin două componente fundamentale: cogniția și afectul". Este important de subliniat că, încadrind-o în această categorie,

Scanned with OKEN Scanner

atribuim de la bun început calității vieții atît un caracter de variabilitate (deosebind-o de trăsăturile de personalitate, care sunt fixe), cît și de stabilitate (în raport, de pildă, cu stările de spirit, foarte instabile). Totalitatea studiilor în domeniu tratează conceptul de calitate a vieții ca pe un concept în principal evaluativ, cuprinzînd două componente:

a) o stare – viață oamenilor, așa cum este ea la un moment dat și

b) un set de criterii de evaluare (valori) în raport cu care starea vieții este evaluată ca fiind bună sau nu.

Construirea conceptului de calitate a vieții necesită și rezolvarea unei a treia probleme, anume modelarea procesului propriu-zis de evaluare. Prin urmare, în operaționalizarea conceptului de calitate a vieții se folosesc trei tipuri de indicatori:

- indicatorii obiectivi;
- indicatori ai calității vieții în care una sau ambele componente sunt de tip subiectiv (indicatori ai calității percepute a vieții);
- indicatori sintetici de calitate a vieții (de evaluare).

Relația dintre calitatea globală a vieții și componentele sectoriale ale acesteia este complexă, fiind caracterizată de următoarele trăsături:

- calitatea globală a vieții nu este o simplă adiționare a calității diferitelor sectoare ale vieții.
- există și un raport invers, în sensul că o stare subiectivă, cu caracter de globalitate, influiențează evaluarea calității diferitelor sectoare. Am avea de a face cu o „evaluare din perspectivă globală a componentelor".

Iată de ce, pentru a determina structura calității globale a vieții, s-a impus cu necesitate introducerea în modelul explicativ a unei serii „de stări psihologice care exprimă reacții și atitudini mai generale față de viață".

Factorii care condiționează percepția calității vieții, în special la tineri sunt: suportul familial, abilitățile sociale, realațiile interpersonale, atmosfera din grupul de muncă sau grupul academic. Mai multe studii din psihologie au arătat că resursele personale și sociale sunt mai puternic legate de starea de bine decît cele materiale. Un alt factor important în percepția calității vieții, este *cooperarea* și *moralul grupului.* În sprijinul acestei idei stau rezultatele empirice cum sunt, de exemplu, cele din studiul profesorului A. Neculau, care consideră ca nu se poate concepe o existență de calitate fără învățarea comportamentelor interpersonale, precum: acordarea ajutorului, generozitatea, înțelegerea faptului ca *altul* reprezintă un univers la fel de complex precum *sinele. Suportul social,* care este atașamentul între indivizi și grup, la fel se consideră un indicator principal al calității vieții psihosociale a tinerilor. Suportul social poate fi privit ca resursă furnizată de ceilalți, ca sprijin pentru a face față unui stres, ca schimb de resurse O distincție importantă se face între suportul perceput ca fiind disponibil și suportul primit. Primul este prospectiv, în timp ce al doilea retrospectiv.

Un alt factor ce poate influența stilul sanogen de viață a tinerilor este *suportul emoțional*, care se referă la comportamentul de ascultare, la empatie și acordare de sprijin, la a-l face pe celălalt să se simtă valoros, iubit, acceptat. Inserția socială și dimensiunea rețelei sociale pe care o are individul sunt predictorii stării de bine, dar această relație rămîne totuși mediată de rolul sau importanța atribuită de individ relațiilor sociale (Fernandez-Ballesteros, 2002) și chiar de felul în care cultura mediului social prescrie utilizarea suportului social ca mecanism de *coping.* Pe lîngă variabilele de natură psihologică, un beneficiu incontestabil pentru calitatea vieții tinerilor îl are *exercițiu fizic.* Activitatea fizică se asociază cu simptome reduse de depresie și anxietate și cu o sporire a efectelor pozitive și a stării generale de bine. În general, persoanele inactive sunt de două ori mai susceptibile de a dezvolta depresii decît persoanele active. În cadrul aprecierii relației dintre minte și corp, rezistența fizică și forța musculară au fost adesea asociate cu șanse sporite în privința sănătății, în general și a celei psihice, în particular.

Scanned with OKEN Scanner

În urma analizei factorilor stimulativi ai stilului sanogen de viaţă propunem cîteva strategii de intervenţie psihologică:

1) Aplicarea tehnicilor de modificare cognitivă şi comportamentală pentru sporirea stării de bine, cum ar fi: programele *Happyness Therapy* al lui Michael Fordyce şi *Well-Being Therapy* al lui Fava.

2) Utilizarea în învăţământul preuniversitar a tehnicilor PNL, cum ar fi: evocarea unor stări pline de resurse personale (ex. bucurii, încredere, mulţumire) într-o manieră care să o facă uşor de activat, de exemplu prin asocierea repetată cu un anumit gest stimul (ancorarea în stările-resursă).

3) Implicarea tinerilor în activităţi de socializare, activităţi distractive de timp liber, training asertiv, training pentru modificările cognitive ale stilului atribuţional.

4) Realizarea activităţilor de informare a tinerilor în vederea motivării acestora pentru a putea formula o intenţie de schimbare comportamentală. Astfel, o intervenţie prin planificare poate fi adecvată pentru cei care au deja intenţia schimbării, dar nepotrivită pentru cei care nu au formate încă intenţiile respective, deci aflaţi în stadiul nonintenţional. Formarea unei intenţii este esenţială, iar dacă ea a avut deja loc, individul trebuie să planifice acţiunea, ceea ce presupune şi procese autoreglatorii.

Bibliografie

1. Bălaşa, A., (2002), *Calitatea vieţii de muncă*, în Mărginean I. , Bălaşa A., *Calitatea Vieţii în România*, Bucureşti, Editura Expert, p. 147-186.

2. Derevenco P., Anghel I. & Baban A., (1992), *Stresul în sănătate şi boală*. Cluj-Napoca, Editura Dacia,

3. Lupu I., (2006), *Calitatea Vieţii în sănătate - definiţii*. Revista: "CALITATEA VIEŢII", XVII, nr. 1-2, p. 73-91.

4. Mărginean, I., Bălaşa, A., (), *Calitatea Vieţii în România*, Bucureşti, Editura Expert, 2002.

5. Mărginean, I., Precupeţu, I., Preoteasa, A.M., (2002), *Evoluţii în domeniul surselor standardului economic al populaţie relevate de diagnoza calităţii vieţii*, în Mărginean I., Bălaşa A., *Calitatea Vieţii în România*, Bucureşti, Editura Expert, p. 251-260.

6. Muntele Hendreş, D., (2009), *Starea subiectivă de bine. Consolidarea ei prin acţiuni psihologice*, Iaşi, Editura Universităţii A. I. Cuza.

SECŢIUNEA I:
MODELE DE BUNĂ PRACTICĂ ÎN ACTIVITATEA ŞCOLARĂ. APLICAŢII PRACTICE PRIVIND UTILIZAREA METODELOR ACTIVE ÎN ABORDAREA CONŢINUTURILOR (EXEMPLE DE PROIECTARE A UNOR CONŢINUTURI, SECVENŢE DIDACTICE PE DISCIPLINE, APLICAREA METODELOR ACTIVE LA ORELE DE DIRIGENŢIE ETC.);

DEZVOLTAREA ABILITĂŢILOR PROSOCIALE LA ADOLESCENŢI

Delia Drăgan –Liceul Teoretic, Ion Luca Vatra-Dornei

Comportamentele prosociale constituie obiect de studiu în psihosociologie doar de două –trei decenii. Termenul lipseşte din unele dicţionare şi enciclopedii de ştiinţe socio-umane de prestigiu. El figurează în Dicţionarul de psihologie socială (S. Chelcea, 1981) apărut la noi cu înţelesul de, comportament caracterizat prin orientarea spre valorile sociale".

Sociologul polonez Janusz Reykowski precizează: comportamentul prosocial se defineşte prin aceea că este orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără aşteptarea unei recompense externe. Alţi autori consideră că acest tip de comportament poate fi definit ca, acţiunea care nu aduce beneficii decât celui ce primeşte ajutor".

În fine, A. Baum, J.D. Fisher, J.E. Singer înţeleg prin comportamente prosociale acele, acte intenţionate care ar putea avea consecinţe pozitive pentru alţii", fără a se anticipa vreo răsplată.

Hâns Werner (S.Chelcea, p.439) menţiona cele două condiţii ale comportamentelor prosociale:

Scanned with OKEN Scanner

- Intenţia de a ajuta alte persoane;
- Libertatea alegerii, acordarea ajutorului în afara obligaţiilor profesionale

În opinia lui S., Chelcea, comportamentul prosocial este, acel comportament intenţionat, realizat în afara obligaţiilor profesionale şi orientat spre susţinerea, conservarea şi promovarea valorilor sociale".

Nu orice comportament cu consecinţe pozitive în plan axiologic poate fi caracterizat ca prosocial. El trebuie să fie intenţionat, realizat în mod conştient. Prezenţa intenţiei ca sprijinire a valorilor sociale este obligatorie. Funcţionează norma *responsabilităţii sociale.* Ne subordonăm ei, nu pentru a fi recompensaţi, ci pentru că ne simţim satisfăcuţi când atingem standardele morale interne.

Unele comportamennte prosociale sunt foarte uşor de identificat, altele impun analize mai subtile, iar includerea lor în categoria comportamentelot prosociale rămâne discutabilă.

Discernământul personal califică în cele din urmă comportamentul. Persoana care acordă ajutor şi-a dat seama de la început de urmările pozitive ale faptei sale sau a conştientizat aceasta pe parcurs.

P. Brikman (S.Chelcea, p.439) distinge patru modele ale ajutorării:

- Modelul moral-în cazul responsabilităţii ridicate atât în ceea ce priveşte situaţia, cât şi găsirea soluţiei;
- Modelul iluminist –cel ce se află într-o situaţie critică are responsabilitate ridicată pentru situaţia în care a ajuns, dar nu are nicio responsabilitate sau are o responsabilitate scăzută în imaginarea soluţiei;
- Modelul compensator-responsabilitate scăzută pentru poziţia critică în care te găseşti, dar înaltă responsabilitate pentru soluţionarea problemei;
- Modelul medical –atât în legătură cu situaţia problematică individul are responsabilitate scăzută, cât şi în legătură cu depăşirea ei;

P. Brikman apreciază că modelul compensator reprezintă cea mai bună alegere. Cel ce primeşte ajutorul se manifestă ca un agent social activ. Este ajutat cel ce se ajută singur.

Psihologic, adolescenţa se caracterizează prin: accelerarea dezvoltării intelectuale, hipersensibilitate, apariţia unor conflicte motivaţionale şi afective, iar sociologic, este privită prin prisma integrării culturale şi sociale, prin formarea unor grupuri de adolescenţi cu preocupări comune şu culturi specifice (subcultura adolescentină) (Vlăsceanu, L. şi Zamfir, C., 1993, p. 30).

Răscruce importantă în drumul sinuos al vieţii omului, adolescenţa, constituie etapa „renaşterii" individului, a obţinerii unei noi identităţi şi a cristalizării coordonatelor structurale ale personalităţii.

Despre adolescenţă., subiectul privilegiat şi controversat" al psihologilor s-a scris şi se va scrie încă multă vreme. Opiniile, deşi contradictorii în esenţa lor, reflectă complexitatea deosebită a acestei etape din viaţa omului: cu o dinamică puternică, cu poziţia incertă pe care adolescentul o ocupă în perioadele evolutive ale vieţii. Adolescenţa se caracterizează printr-o evoluţie sensibilă atât din punct de vedere fizic, cât şi psihic. Trebuie remarcat faptul că aceste transformări nu sunt identice pentru toţi adolescenţii, nu în acelaşi ritm şi cu aceeaşi intensitate.

Astfel, unii tineri devin mai repede adolescenţi, alţii mai târziu şi acest lucru ne determină să spunem că adolescenţa nu este prin natura şi factorii ei constituenţi o perioadă de criză, o vârstă ingrată", dar în lipsa unor influenţe educative pozitive şi mai ales a comunicării cu părinţii ea poate deveni o astfel de perioadă. Depinde, deci, de fiecare adolescent în parte, de anturajul său imediat sau mai îndepărtat, de modul cum comunică cu părinţii pentru că adolescenţa să fie, vârsta de aur" sau, vârsta ingrată". În mod tradiţional, şcoala nu urmăreşte doar să-i transmită cultura, ci mai ales să-l integreze pe copil în colectivitate, făcându-l să împărtăşească normele şi valorile admise. O altă caracteristică a sa este să compenseze deficienţele culturale ale mediului familial şi să le dea tuturor elevilor aceleaşi şanse de reuşită socială (N. Sillamy, 1995, p. 308).

Şcoala este o instituţie socială în care, acceptând să munceşti – elev şi profesor – înseamnă că ai subscris la luptă pentru ducerea la îndeplinire a sarcinilor ei; ea creează toate condiţiile pentru atingerea scopului propus de către ei în viaţă, pentru a-şi realiza, în mod plenar, personalitatea" (Dumitrescu, I., Andrei,

Scanned with OKEN Scanner

N., 1983, p. 208).

Cercetările din domeniul vieţii sociale a adolescenţilor arată că peste 70% dintre persoanele sub 18 ani se simt adesea singure (Eunson şi Henderson, 1987). Sentimentul de singurătate poate deveni frecvent şi acut datorită: deficitului abilităţilor de comunicare, relaţionare, timiditate, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoţională, deprinderi ineficiente de asertivitate. Singurătatea are ca şi consecinţe de lungă durată dezvoltarea depresiei şi anxietăţii sociale.

Pornind de la aceste consideraţii privind comportamentele prosociale şi caracteristicile de vârstă ale adolescenţilor, **în opinia noastră** formarea şi dezvoltarea comportamentelor de ajutorare la tineri, constituie o şansă pentru prevenirea stărilor de afectivitate negativă care îi afectează pe adolescenţi şi care au consecinţe negative multiple.

Şcoala ar trebui să pună accentul pe practicile care îmbogăţesc omul şi nu numai pe informaţiile care lărgesc sfera culturii generale şi de aceea am considerat că un obiectiv important al activităţii profesorului este acela de a-i. Învăţa pe elevi **cum să se implice în viaţa comunităţii.** În accest scop am desfăşurat pe parcursul a patru ani şcolari, 2009-2013, proiectul educativ, **Dăruind, vei dobândi".** Acest proiect s-a născut din constatarea tristă că tinerii nu se pot uşor identifica cu ceilalţi în nevoi, că interesul pentru acţiuni de voluntariat este scăzut, iar modelele pe care societatea românească le oferă sunt foarte departe de ceea ce ar putea însemna repere morale. Nepăsarea faţă de ceilalţi poate reprezenta nepăsarea faţă de tine însuţi. Nu poţi fi un om cultivat şi moral, o persoană integră din punct de vedere psihic şi comportamental fără cunoaşterea şi profesarea unor valori morale.

Prin desfăşurarea proiectului am urmărit:

- conştientizarea elevilor, părinţilor, comunităţii locale privind necesitatea desfăşurării unor activităţi de voluntariat;
- formarea la elevi a competenţelor necesare: lucrul în echipă, comunicare, relaţionare, organizare;
- sensibilizarea acestora în înţelegerea şi acceptarea nevoilor celorlalţi; antrenarea energiilor creatoare ale tinerilor în realizarea unor acţiuni utile;
- formarea şi dezvoltarea sentimentelor altruiste, a respectului şi responsabilităţii faţă de semenii noştri.

Grupul ţintă s-a format din elevii claselor a IX şi a X a care s-au oferit voluntar după ce s-a prezentat proiectul.

Obiectivul general al proiectului l-a constituit cunoaşterea şi exersarea valorilor morale, fundamentale, prin comportamente prosociale de ajutorare, altruiste, simpatie, cooperare, empatie.

Obiectivele specifice au fost următoarele:

- înţelegerea comportamentelor prosociale ca acte cu consecinţe sociale pozitive care contribuie la binele fizic şi psihic al altor persoane;
- educarea elevilor în spirirul înţelegerii necesităţii exersării comportamentelor prosociale;
- antrenarea energiilor creatoare ale adolescenţilor în realizarea unor activităţi utile;
- dezvoltarea spiritului de echipă şi a cooperării interpersonale;
- formarea şi dezvoltarea prin exersare a sentimentelor altruiste, a empatiei, simpatiei, cooperării;

În cadrul proiectului am desfăşurat: acţiuni caritabile, prezentarea unor programe artistice cu ocazia Sfintelor Sărbători ale Crăciunului şi Paştelui la Căminul de bătrâni de pe lângă Mânăstirea, Sfântul Dimitrie "Vatra-Dornei, Căminul de bătrâni de pe lângă Primăria municipiului Vatra-Dornei, Casa de copii, Visătorii" –Fundu Moldovei, Căminul de bătrâni şi copii de pe lângă Mânăstirea, Petru-Vodă ". La aceste activităţi au participat în cei patru ani peste o sută cincizeci de elevi care au organizat în echipă evenimentele, au obţinut sponsorizările necesare deplasărilor, au iniţiat workshop-uri, serbări, au pictat icoane pe sticlă, au încondeiat ouă, iar banii obţinuţi s-au folosit în proiect.

Împreună cu membrii asociaţiei Filantropice Medical-Creştine, Christiana", ne-am deplasat la locuinţele unor bătrâni bolnavi pentru a le face cumpărături, curăţenie, a sta de vorbă cu ei.

Scanned with OKEN Scanner

Au fost organizate excursii la mânăstirile din Bucovina, ateliere de lucru, workshop-uri având că teme: prevenirea consumului de droguri, alcool, tutun, plante etnobotanice în rândul adolescenţilor., întâlniri cu persoane care au consumat droguri şi au trecut prin dezintoxicare.

Proiectul s-a desfăşurat în parteneriat cu Casa de Cultură, Platon Pardău" –Vatra-Dornei, Primăria Municipiului Vatra-Dornei, Asociaţia Filantropică Medical-Creştină, Christiana" Vatra-Dornei –preşedinte preot dr. Mihai Valică, Casa de copii, Visătorii" –Fundu –Moldovei, Radio, Orion" Vatra-Dornei.

Ca **resurse financiare** am utilizat sponsorizările oferite de părinţi, membri ai comunităţii locale, banii rezultaţi din vânzarea icoanelor pe sticlă şi a ouălelor încondeiate. Bugetele au fost gestionate în totalitate de un comitet de elevi.

Impactul proiectului asupra elevilor şi comunităţii locale a fost unul semnificativ. Iată mărturiile a două eleve participante:, Vizita la casa de copii ne-a dezvăluit faptul că nu ar trebui să ne mai plângem pentru lucruri mărunte, ca de exmplu că nu avem suficient spaţiu în cameră, că nu putem merge în excursie, că nu avem bani destui, pentru că acei bieţi copii locuiau câte patru sau cinci într-o cameră, aveau un singur calculator, dar cel mai important şi tragic este faptul că ei niciodată nu ar putea spune mamă sau tată, ci doamna profesoară. Cu toate acestea aveau zâmbetul pe buze mereu, în timp ce trei sferturi dintre noi plângeam de mila lor şi de egoismul nostru. Câţiva dintre noi şi-au sunat părinţii şi le-au spus: TE IUBESC!"., Am fost profund emoţionată când am păşit în casa unei bătrâne imobilizate la pat. Mi-am dat seama cât sunt de fericită că pot merge, râde, că mă pot bucura de viaţă. "

Elevii au participat la emisiunile televiziunii locale, au scris articole în presă privind impactul acţiunilor voluntare pe care le-au desfăşurat în cadrul proiectului, au închegat prietenii, au râs şi au plâns împreună, s-au bucurat atunci când au adus un zâmbet pe chipul unui bătrân singur sau a unui copil, uitat "de părinţi. Marele, câştig" al proiectului l-a reprezentat sentimentele umane şi normale pe care le-au exersat tinerii, competenţele formate prin lucrul împreună, prin subordonarea intereselor personale unui scop general, exprimarea dorinţei de a-i ajuta pe ceilalţi şi de a înţelege că nu toţi oamenii sunt norocoşi şi fericiţi, că există prinţe realităţile care ne stau în faţă unele în puterea noastră pentru a le schimba, că fericirea ne-o putem face sau ne-o putem găsi şi într-un scop altruist.

Voluntariatul este chemat să se lupte cu, monştri morali şi intelectuali" din lumea noastră care nu ne mai sunt străini. Şi asta pentru că noi înşine pentru a supravieţui ne-am adaptat lor, iar prin această adaptare, din punct de vedere axiologic, chiar şi fiinţa cea mai rafinată capătă ceva monstruos.

Educaţia pentru formarea competenţelor prosociale reprezintă mai bine şi mai eficient pentru elev, dar cu certitudine mai greu pentru profesor.

În concluzie, comportamentul prosocial este un comportament învăţat. Fără a ignora rădăcinile biologice ale întrajutorării umane, considerăm că socializarea are un rol determinant în orientarea spre apărarea, susţinerea promovarea valorilor sociale. Familia, şcoala organizaţiile nonguvernamentale, politice pot contribui la formarea atitudinii prosociale, premiză a comportamentelor de ajutorare umană.

Aşadar, putem afirma că expunerea la modele prosociale măreşte probabilitatea de întrajutorare umană; cu cât vom promova mai mult valorile prin acţiunile noastre, cu atât îi vom influenţa mai puternic pe ceilalţi în sensul realizării unor comportamente prosociale.

Bibliografie

1. Caluschi, M, 2001, Probleme de psihologie socială, Ed. Cantes, Iaşi;
2. Chelcea, S, 1988, Lungul drum spre tine însuţi, Ed. Militară, Bucureşti;
3. Chelcea, S, 1981, Prosocial –comportament, în Dicţionar de psihologie socială, Ed.
4. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti;
5. Chelcea, S, 1994, Personalitate şi societate în tranziţie, Ed. Ştiinţifică şi Tehnică, Bucureşti;

Scanned with OKEN Scanner

6. Golu, P, 1974, Psihologie socială, E. D. P., Bucureşti;
7. Monteil, J., 1997, M., Educaţie şi formare, Polirom, Iaşi;
8. Moscovici, S, 1995, Psihologie socială sau maşina de fabricat zei, Ed. Univ., Al. I. Cuza", Iaşi;
9. Neculau, A, 1997, Liderii în dinamica grupurilor, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti;
10. Neculau, A, 1995-coord., Psihologie socială, Polirom, Iaşi;

"A FI, A FACE, A AVEA"- EDUCAŢIA PENTRU VALORI

Prof. consilier Violanda Cristina Morăraşu, CJRAE/Colegiul Economic Administrativ Iaşi

Valorile sunt **principii, criterii** sau **scopuri** generale care orientează activităţile, obiectivele şi alegerile profesionale, sociale şi personale ale unei persoane. Valorile reprezintă convingerile de bază ale unui individ, aspectele importante pentru acesta, care îi ghidează existenţa şi de la care nu se poate abate. Ele determină comportamentul său în orice situaţie: în familie, la locul de muncă, în timpul liber. Dacă nu există concordanţă între valori şi activitatea reală, nu putem fi mulţumiţi de ceea ce facem.

Procesul educaţional este un act de socializare, culturalizare, formare şi dezvoltare a personalităţii. Aceste finalităţi se realizează preponderent la nivelul clasei de elevi, sub îndrumarea dirigintelui, ca mentor şi ca organizator al acesteia. În aspectul complex al sprijinirii dezvoltării personalităţii, intervine alături de profesorul diriginte şi profesorul psiholog. Demersurile educaţionale şi de consiliere întreprinse de cei doi au în vedere participarea activă, conştientă şi responsabilă a elevilor în propria formare.

Educaţia pentru valori cuprinde: educaţia pentru o societate democratică, educaţia pentru calitate, educaţia pentru receptarea valorilor culturale, educaţia pentru viaţa privată, educaţia pentru mediu, educaţia pentru sănătate. Obiectivele principale urmărite sunt:

- cunoaşterea şi respectarea de către elevi a valorilor fundamentale ale societăţii democratice;
- armonizarea şi exersarea propriului sistem de valori în acord cu cel social;
- formarea şi dezvoltarea capacităţilor decizionale;
- dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- conturarea unui ideal în viaţă;
- formarea conduitei participative la viaţa socială, cultivarea toleranţei şi a comportamentelor prosociale.

Materialul propune modalităţi de lucru individuale/ de grup, care pot ajuta elevii să-şi activeze şi să-şi dezvolte o serie de resurse personale, pentru a face faţă cu succes provocărilor mediului socio-cultural în care trăiesc. Conţine câteva exerciţii stimulative pe care cadrul didactic le poate folosi în cadrul orelor de consiliere şi orientare pentru formarea şi exersarea la elevi a aptitudinilor şi atitudinilor, formării de abilităţi practice, adaptate diferitelor situaţii de viaţă, ca şi suport ce poate stimula elevii înspre autodepăşire şi autorealizare.

EXERCIŢII CONSILIERE

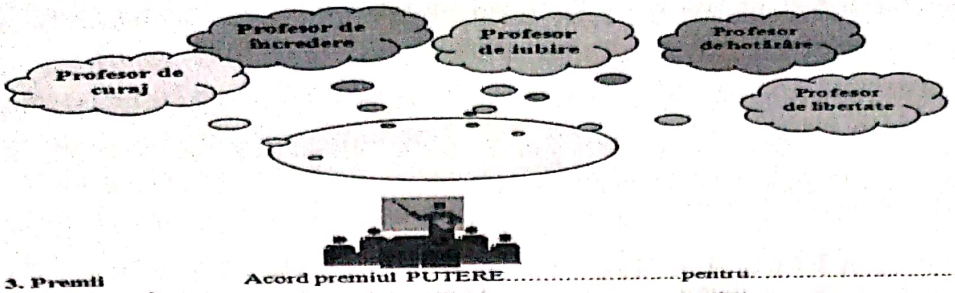
1. Temperatura morală

☆ Care consideraţi că este cea mai respectată valoare în societatea contemporană?

☆ Dar cea mai puţin respectată? Exemplificaţi.

2. Dacă ar fi să predai unor persoane următoarele **valori**, cum ai proceda? Ce le-ai spune? Cum ţi-ai organiza *demersul de „predare"?*

Scanned with OKEN Scanner



3. Premii

Acord premiul PUTERE.....pentru.....
Acord premiul CURAJ .....pentru.....
Acord premiul SIGURANŢĂ.....pentru.....
Acord premiul FERMITATE.....pentru.....
Acord premiul INDEPENDENŢĂ.....pentru.....
Acord premiul DELICATEŢE.....pentru.....
Acord premiul SPRIJIN.....pentru.....
Acord premiul ORIGINALITATE.....pentru.....
Acord premiul BUCURIE.....pentru.....
Acord premiul SICERITATE.....pentru.....

4. *Credo*

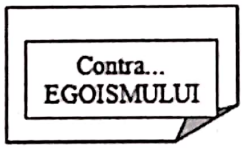
Formulează un crez al tău pe care îl ai faţă de **oameni** (în general) şi faţă de **lumea** în care trăieşti.

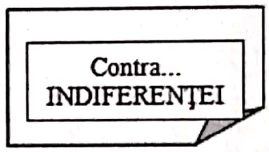
Fiecare om are rolul şi locul său. Necunoaşterea sau nerespectarea acestora conduc la cele mai mari tragedii.

- Cunoaşte-te – ca să te respecţi !
- Respectă-te – ca să-l respecţi şi pe celălalt, de lîngă tine !
- De aici – începe IUBIREA !

5. Alfabetul celor mai frumoase lucruri din viata ta .....

6. Dacă s-ar inventa un remediu/tratament/pastile.....cum crezi că s-ar numi?





7. Imaginează-ţi că s-ar organiza o **Sărbătoare a Cuvintelor**. Care ar fi cele mai frumoase cuvinte pe care le-ai invita la petrecere? Cu cine crezi că ar veni însoţit fiecare cuvânt? (*un alt „prieten" cuvânt*)

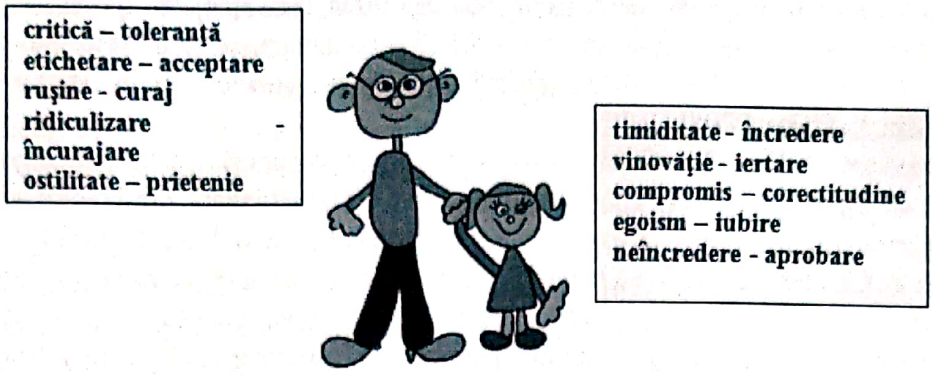
- Dacă ar vorbi, Cuvântul A Face, ar spune.....
- Dacă ar vorbi, Cuvântul A Simţi, ar spune.....
- Dacă ar vorbi, Cuvântul A Gândi, ar spune.....

- Ce cuvinte ţi-ar plăcea să ţi se spună mai des?
- Ce cuvinte ţi-ar plăcea să nu le mai auzi în jurul t
- Notează 5 cuvinte care îţi provoacă TEAMĂ.

În diade, fiecare elev identifică cât mai multe cuvinte, afirmaţii, mesaje (exprimate, în general, de colegi, prieteni, în familie) care reliefează fiecare din cele două trăsături opozante.

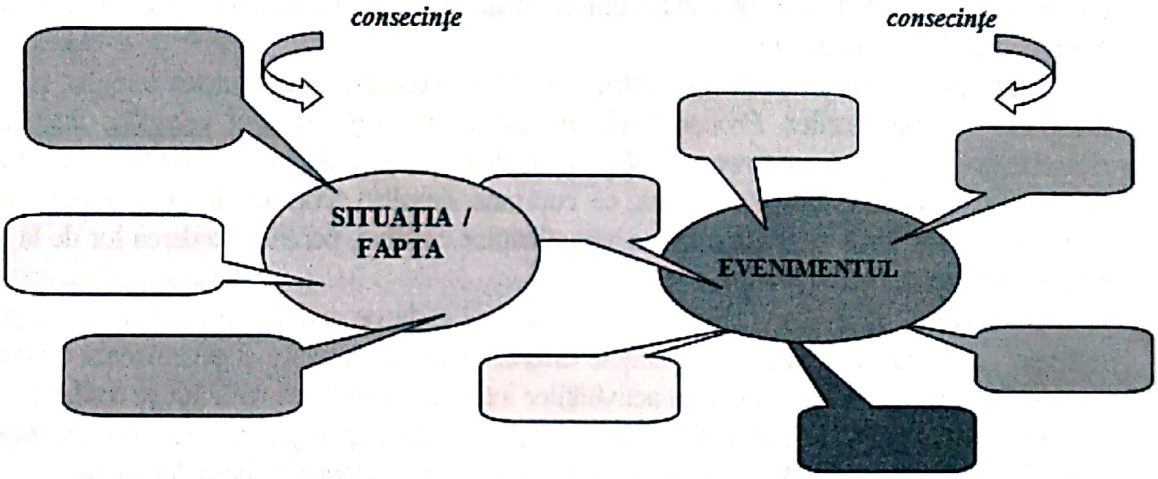
Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner



8. Analogie – „ Floarea şi omul"

Daţi exemple de situaţii, fapte, întâmplări care ilustrează analogia **„-parfumul florii şi fapta omului"**



Bibliografie:

1. Caluschi Mariana, 2 001, Grupul mic şi creativitatea, Editura Cantes, Iaşi
2. Rudică Tiberiu, 2006, Psihologie umană şi paradoxuri ale existenţei, Editura Polirom, Iaşi

IMPACTUL ACTIVITĂŢILOR INTEGRATE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII LA COPII DE VÂRSTĂ TIMPURIE

Cercet. şt. drd. Dascăl Angela, sectorul Educaţiei Timpurie, Institutul de ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova

În contextul dezvoltării unor noi paradigme educaţionale, una din tendinţele de dezvoltare a didacticii din ultimele decenii se înscrie într-o nouă grilă de concepte şi abordări, care aduce cu sine schimbări majore în educaţia contemporană, în diferenţierea modalităţilor de accedere la cunoaştere; este vorba de interesul acordat integrării curriculare, a curricvulumului integrat.

Integrarea este o manieră de organizare oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că

obiectivele învăţării au ca referinţă nu o categorie de activitate, ci o tematică unitară, comună mai multor categorii. Nu trebuie făcută confuzie între cele două concepte, nu trebuie identificată interdisciplinaritatea – ca mod de organizare a cunoaşterii – cu integrarea, ca un principiu integrator care rupe hotarele diferitelor categorii de activităţi şi grupează cunoaşterea în funcţie de tema abordată (L. Ciolan, L. Culea, 2008)

La nivel superior se situează *activităţile integrate,* care integrează şi sintetizează informaţii din diferite domenii ale cunoaşterii. În acest caz, se renunţă la logica particulară a diferitelor ştiinţe şi în selecţionarea informaţiilor se au în vedere aspectele comune ale diferitelor legităţi generale.

În viziunea lui Gh. Tomşa, predarea integrată a cunoaştinţelor se întemeiază pe două sisteme de referinţă: unitatea ştiinţei şi procesul de învăţare la copil. Ideea despre unitatea ştiinţei se bazează pa postulatul că Universul însuşi prezintă o anumită unitate care impune o abordare globală. După opinia unor specialişti, această viziune unificatoare asupra ştiinţei se va solda cu un cod de legi şi teorii legate între ele, care vor explica ansamblul fenomenelor. În virtutea celui de-al doilea sistem de referinţă (procesul de învăţare la copil), se consideră că cel puţin în fazele iniţiale, copilul are tendinţa naturală de a aborda realitatea într-un demers global asemănător omului de ştiinţă (Gh. Tomşa, 2005, pag. 119).

La nivelul curriculei pentru educaţie timpurie, se operează cu, teme" şi cu, sugestii de conţinuturi", care semnifică faptul că educatoarea are o mare libertate de a alege sau de a propune conţinuturi, aşa cum am mai precizat. Temele anuale de studiu ne ajută să proiectăm conţinuturile şi să derulăm activităţi integrate.

Metoda proiectelor pune în centru activităţile educative cu caracter integrat şi abordarea complexă a conţinuturilor. *Procesul educaţional devine astfel creativ, complex, interdisciplinar, stimulându-i pe copii în vederea asimilării cunoştinţelor*. Stimularea creativităţii reprezentând deci, un demers socio-educaţional complex, ce cuprinde simultan fenomenele de activizare, antrenare, cultivare şi dezvoltare prin actualizarea virtualităţilor creative, pentru accederea lor de la posibil la real, prin afirmarea efectivă.

Menţionăm că în activităţile integrate accentul cade pe activităţile de grup şi nu pe cele cu întreaga grupă. O idee transcede graniţele diferitelor arii curriculare şi organizează cunoaşterea în funcţie de tema de interes. În cadrul activităţilor integrate, abordarea realităţii se realizează printr-un demers global, graniţele dintre categoriile şi tipurile de activităţi dispar, acestea contopindu-se într-un scenariu unitar, în cadrul căruia tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor ştiinţe.

Condiţia reuşitei unei activităţi integrate o constituie elaborarea planului calendaristic de către educatoare, astfel încât copiii să opteze pentru diverse activităţi de grup pe arii de stimulare. Acest lucru oferă posibilitatea alegerii domeniilor de cunoaştere şi a materialelor, încurajând copiii să se manifeste, să observe, să gândească, să investigheze, să facă predicţii, să exprime idei şi păreri, să-şi asume diverse roluri.

La completarea scenariului activităţii, de un real folos sunt vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiştii, etc. Tematica acestora este aleasă astfel încât prin activităţile integrate să se înlesnească contactul cu lumea înconjurătoare. În atenţia educatoarei se află permanent întreaga paletă de activităţi (jocuri şi activităţi la alegere, activităţi pe domenii de cunoaştere, activităţi recreative) şi modalităţile de organizare a acestora.

Învăţarea integrată se reflectă cel mai bine prin predarea tematică (integrarea conţinuturilor), care sprijină dezvoltarea concomitentă a unor domenii, în loc să se concentreze pe un aspect izolat, lucru nefiresc pentru dezvoltarea copilului. Predarea tematică se face în aşa fel încât să reflecte legăturile dintre mai multe arii curriculare şi conexiunile lor de viaţă.

Activităţile integrate lasă multă libertate de exprimare şi acţiune atât pentru copil, cât şi pentru eductoare. Copilului i se oferă o gamă largă de oportunităţi pentru a-şi exersa o învăţare activă.

Scanned with OKEN Scanner

Aceste activităţi integrate prezintă o serie de avantaje, printre care:

- predarea şi învăţarea este centrată pe nevoile copilului – abordare individuală.
- pun în valoare interactivitatea;
- permit manifestarea creativităţii şi imaginaţiei cadrelor didactice, cât şia copilului;
- programul zilnic are un caracter flexibil;
- realizarea parteneriatului familie-grădiniţă.
- permit abordarea de tip interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar.

Un argument în acest sens poate fi şi una din activităţile integrate desfăşurate care s-a bucurat de un real succes şi a cărui proiectare am dori să v-o prezentăm în continuare. (S. Duminică, A. Dascăl, 2012)

Proiectul tematic: Plecăm în călătorie pe şine şi pe şosea

Tema: Trenuţul veseliei

Obiective generale pe arii curriculare:

Ed. Med. Clasificarea mijloacelor de transport terestru: pe şine (trenul), pe şosea (maşinile), în câmp (tractorul, combină)

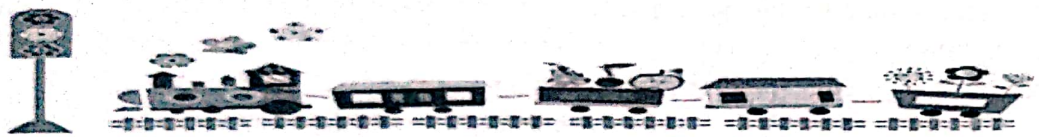
Ed. fam. Conştientizarea regulior de comportare în transport.

Form. Reprez. Elem. mat. Învăţarea şi sistematizarea cunoştinţelor privind mulţimea de obiecte ce conţine *7 elemente*. Numărarea de la *0-7* în ordinea crescândă şi descrescânda cu utilizarea numeralului ordinal.

Scanned with OKEN Scanner

➢ Se vor asigura condiţiile necesare pentru desfăşurarea optimă a activităţii. *Printr-o ghicitoare copiii vor afla despre ce mijloc de transport se va discuta astăzi la activitate.* U, u, u şi plec acum Cu vagoane merg la drum; Fug pe şine, stau în gară Şi te duc întreaga ţară. **(Trenul)** *Întâlnirea de dimineaţă:* *Trenuleţul veseliei* Ne-a rugat să-l ajutăm S-a oprit în grupa mea, Probele să le rezolvăm, Şi spre altă destinaţie De bine noi vom lucra În curând el va pleca. Recompense vom avea. ➢ ***Surpriza activităţii*** este *Locomotiva Thomas.* ❖ ***Educaţie pentru mediu*** Educatorul: Să-l ajutăm pe trenuţul nostru să rămână la activitate şi să-i demonstrăm că vrem să cunoaştem multe despre trenuri, locomotive, când a apărut prima cale ferată şi multe altele. Educatorul: Să pornim atunci în călătorie. Dar, staţi! Am uitat să vă spun cu cine plecăm, cum plecăm. Niciodată nu trebuie să plecăm nepregătiţi! Numărăm copiii care vor merge în călătorie. Educatorul: Sunteţi pregătiţi cu toţii? Lipseşte cineva? Maria, spune-mi te rog, ce fetiţe lipsesc? Bogdan, tu spune-mi, ce băieţi lipsesc? Educatorul: Copii, cu trenuţul nostru a venit un personaj pe nume *Locomotiva Thomas*. El vine tocmai din Anglia (Marea Britaniei), deoarece primele locomotive au apărut în această ţară. Educatorul: Pentru că trenuleţul Thomas ne-a făcut o aşa surpriză haideţi să-i facem şi noi o bucurie arătându-i ce isteţi şi pricepuţi suntem şi cât de multe ştim despre acest mijloc de transport. Educatorul: Trenul ne aşteaptă în staţii Să ne-alegem destinaţii Pe trasee să pornim Locuri să descoperim În vagoane ne urcăm	**Metode, tehnici** Dezlegarea ghicitorii Conversaţie	**Materiale didactice** Imagine cu Locomotiva Thomas

Scanned with OKEN Scanner

Şi de drum ne bucurăm. ➢ *Educatoarea le prezintă copiilor un tablou cu un tren compus din o locomotivă şi patru vagoane: Cu ajutorul exploziei stelare, copii vor răspunde la întrebări:*  Educatorul: **Ce** vedeţi în imagine? (un tren) Educatorul: **Cum** face trenul? (*Tu, tu, tu, u-u-u*) Educatorul: **Din** ce este format trenuleţul nostru? (*Trenuţul este format din o locomotivă şi vagoane.*) Educatorul: **Unde** putem merge cu trenul? (oriunde, la ţară, la mare, la munte) Educatorul: **De unde** pleacă trenul (din gară) Educatorul: **Cine** conduce locomotiva? (maşinistul, mecanicul) Locomotiva Thomas: Vai, sunteţi bravo, dar am şi eu nişte întrebări: ▪ De ce ai nevoie ca să călătoreşti? ▪ Care erau primele trenuri? ▪ Pe ce se deplasează trenul? (*Trenul se deplasează pe şine, calea ferată are semafoare şi indicatoare luminoase.*) ▪ Câte tipuri de trenuri cunoaşteţi? (trenul cu pasageri, cu marfă, rapidul) ▪ Cu ce se alimentează trenurile? *(*cu cărbune, cu electricitate*)* ➢ Se va demonstra copiilor imagini cu aceste tipuri de trenuri. ▪ ***Situaţie de problemă*** *Imaginaţi-vă câteva clipe că nu ar fi calea ferată. Cum ar merge trenurile?* Răspunsuri: Fără cale ferată nu ar putea merge trenurile, nu ar putea fi aduse acele mărfuri de peste hotare, deoarece multe produse noi le importăm de la alte ţări. Toate relaţiile se fac cu ajutorul transportului de marfă. Locomotiva Thomas: Vreau să exersăm un joc: *Fals* său *Adevărat*. ▪ Trenul circulă pe şosea. — Fals (*şine*) ▪ Stradă nu e loc de joacă. — Adevărat ▪ Bicicleta circulă cu benzină. — Fals (*nu are nevoie de*	Recitarea poeziei Explozia stelară Analiza Situaţie de problemă Jocul	Tabloul cu Trenuleţul vesel Imagini cu

Scanned with OKEN Scanner

	combustibil)		trenuri
▪ Vagoanele trenului sunt trase de avion.	Fals (*locomotivă*)		
▪ Maşina este condusă de marinar.	Fals (*şofer*)		

Educatorul: Dar ce transportă trenuţul nostru? (*Trenuţul nostru transportă veselie, dispoziţie, bucurie, surprize şi multe jucării*).

❖ ***Formarea reprezentărilor elementare matematice***

Educatorul: Câte vagoane are trenuleţul nostru din imaginea anterioară? (4 vagoane).

Educatorul: El va pleca în depou unde îşi va aranja vagoanele, care sunt numerotate, în ordine crescătoare de la 1 la 4.

Educatorul: Care sunt vagoanele vecine cu vagonul 3? (sunt 2 şi 4)

Educatorul: Dacă locomotiva ar trage 6 vagoane, care ar fi vecinii vagonului 5? (*4 şi 6*)

Educatorul: Dacă la vagonul 6 vom adăuga încă un vagon, vom obţine 7 vagoane?

Exerciţiul

Educatorul: Haideţi să formăm mulţimea cu 7 elemente. Ex: mulţimea masinuţelor (*7*), mulţimea semafoarelor (*7*) etc.

Educatorul: Formează mulţimea cu 7 maşini.

Educatorul: Să numărăm în ordine crescătoare până la 7 şi invers în ordine descrescătoare.

Educatorul: Care este numărul cu o unitate mai mare decât 6? (numărul 7)

Demonstraţie

Educatorul: Alege numere pereche pare (cu soţ). (2, 4, 6)

Educatorul: Alege numere fără pereche (fără soţ). (1,3,4,5,7)

➢ Se va demonstra un trenuleţ format din diverse figuri geometrice.

Educatorul: Din câte triunghiuri este format trenul?

Educatorul: Din câte dreptunghiuri este format trenul?

Educatorul: Câte cercuri are trenul?

Educatorul: Să numărăm în ordine crescătoare figurile geometrice. (*Trenul nostru este compus din 7 figuri geometrice: 3 dreptunghiuri şi 4 cercuri.*)

Numărarea

➢ Se va organiza pauza dinamică *Prietenii lui Thomas.*

Copiii sunt împărţiţi în trei echipe, în funcţie de culoarea trenuleţului desenat pe ecuson. Educatoarea are la dispoziţie trei palete, pe fiecare fiind desenat simbolul unei echipe (un trenuleţ roşu, albastru, verde). Când educatoarea ridică o paletă se vor duce la depou numai locomotiva şi vagoanele trenuleţului care au aceeaşi culoare cu cea de pe paletă. Vagoanele neatente care se duc greşit la depou vor fi eliminate din joc.

Scanned with OKEN Scanner

❖ ***Educaţie pentru familie*** Educatorul: Cine din voi a călătorit cu trenul? Dar ştiu la sigur că părinţii voştri în copilărie au călătorit mult cu trenul? La foarte mulţi copii, părinţii lor sunt plecaţi peste hotare de ex: la Moscova, mulţi aleg acest mijloc de transport deoarece e mai sigur (mai ales iarna, cînd pe drum e gheţuş, pot fi multe accidente). Pentru acasă aveţi o sarcină să-i întrebaţi cum e să călătoreşti cu trenul? Care au fost perepeţiile lor în tren? Locomotiva Thomas: Copii, am să vă citesc o povestire despre un băieţel *Ionel Năzdrăvănel*. Fiţi atenţi ce a păţit el. Băieţelul despre care este vorba în povestea mea nu este un copil din basme. El este un năzdrăvănel adevărat, din zilele noastre şi de aceeaşi vârstă cu voi. Dacă vreţi să ştiţi şi alte amănunte, locuieşte în oraşul Bălţi şi îl cheamă Ionel. Dar iată ce i s-a întâmplat lui Ionel Năzdrăvănel. ➢ Se va aşeza copii pe covoraş şi se va citi povestirea despre *Ionel Năzdrăvănel* Locomotiva Thomas: Cine este eroul povestirii? Locomotiva Thomas: Unde pleca el? Locomotiva Thomas: Ce aventuri a avut eroul nostru? Locomotiva Thomas: Avea el *cei 7 ani de acasa*? Locomotiva Thomas: Credeţi că a învăţat lecţia de comportare civilizată în transport? ➢ Se va evidenţia calităţile eroului din poveste, dar şi ce calităţi ar trebuie să posede. Educatorul: Ce sfaturi îi putema da lui Ionel Năzdrăvănel? Educatorul: A învăţat lecţia Ionel atunci când a fost mustrat de către mecanic? Educatorul: Locomotiva Thomas ne propune să urcăm în vagoaneşi să ne îndreptăm spre centrele de interes. *Dragii mei Pitici voinici,* *Fuga, fuga alergaţi* *În vagoane v- aşezaţi* *Spre centre vă-ndreptaţi.* *Şi bine voi să lucraţi.* ***Se vor realiza sarcinile de lucru primite în funcţie de profilul*** *centrului de interes* ***ales de către copii:*** ***Joc de rol:*** *Trenul pleacă din gară (dramatizare)* ***Artă:*** *Modelăm vagoanele.* (modelarea din plastilină a vagoanelor, respectând conturul). ***Ştiinţă:*** Joc matematic *Încărcăm trenul.*	Pauza dinamică Conversaţie Povestire Clustiringul	Planşetă cu calităţile eroului din povestire

Scanned with OKEN Scanner

Jocuri şi activităţi recreative Jocul de mişcare *Trenul trece pe pod* Jocul *Numele trenuţului meu* ***Activitatea copiilor cu părinţii:*** Împreună cu familia să iniţieze discuţii ce vizează călătoria părinţilor cu trenul. Să selecteze câteva curiozităţi şi imagini cu trenurile din lume (exemplu: trenul marfar, rapidul etc.)	Joc de rol Modelarea Joc Discuţie	

Bibliografie:

1. Ciolan L., (2008), *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iaşi, 277p.
2. Culea L., (2008), *Activitatea integrată din grădiniţă*. Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar, Didactica Publishing House, Bucureşti.
3. Duminica S., Dascăl A., (2012), *Modele de socializare a copiilor de vârstă preşcolara (5-7 ani) în cadrul activităţilor integrate cu orientare parteneriat instituţie preşcolară-familie*. Ghid metodologic pentru cadrele didactice şi părinţi. Tipografia Reclama, Chişinău, 188 p.
4. Ministerul Educaţiei al R. Moldova, UNICEF., (2010) *1001 idei pentru o educaţie timpurie de calitate. Ghid pentru educatori.* Centru Editorial Pro Didactica Chişinău.
5. Tomşa Gh. (2005), *Psihopedagogie preşcolară şi* şcolară. Editura Coresi, Bucureşti.

Scanned with OKEN Scanner

STRATEGII EFICIENTE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR PARENTALE ÎN EDUCAȚIA DE GEN A PREȘCOLARILOR

Cercet. șt. drd. Duminică Stella, sectorul Educației Timpurie, Institutul de științe ale Educației, Republica Moldova

Formarea și dezvoltarea competențelor parentale de gen devine una dintre misiunile cadrelor didactice, ce constă în stimularea și implicarea părinților într-o activitate parentală permanentă, să fie capabili să-i integreze în organizarea și realizarea activităților centrate pe educația de gen, în scopul sporirii nivelului culturii pedagogice.

Cercetătorii din domeniul științelor educației *(L. Cuznețov, E. Stănciulescu, E. Vrăşmaş, Ю.Т. Азаров, П. Ф. Лесгафт, В.А. Сухомлинский etc.)* precum și cercetările noastre demonstrează că o strategie eficientă a acțiunilor profesioniste pedagogice orientează spre autoperfecționarea părinților. Acest lucru devine valoros în situația când sunt stabilite clar finalitățile, se lucrează în domeniul educației familiale concomitent cu copiii și părinții, se discută și se negociază contribuția fiecărui actor și partener educativ. Este necesară o pedagogizare calitativă a părinților prin recomandări, informații și sugestii educative în cadrul activităților care trebuie să devină sistematice *(L.Cuznețov I.Mihăilescu, E.Stănciulescu, E.Vrăşmaş, И. В. Гребенников, П.Ф. Лесгафт, Сухомлинский В.А.)*

Instruirea părinților cu privire la educația de gen se va organiza în cadrul *Școlii părinților* desfășurat prin diferite forme:

a) *activități informative* – ședințe, ateliere, senatul părinților, biroul/oficiul părinților etc.

b) *activități formative* – ateliere de exersare, mese rotunde, dezbateri, traininguri etc.

c) *activități de orientare* - discuții, consultații individuale și de grup etc.

Aceste activități oferite de către specialiști, vor aprofunda cunoștințele părinților despre specificul educației, despre particularitățile psihologice ale copiilor preșcolari, despre conținutul educației de gen și a celei sexuale; despre preocupările și aspirațiile lor. Astfel vor învăța să abordeze dintr-o altă perspectivă relația cu copilul său, să evite o comportare discriminatorie sau una axată pe masculinizarea fetițelor și feminizarea băieților.

Educatorii trebuie să susțină părinții în sporirea nivelului cultural, aceasta înseamnă crearea unei culturi familiale, bazată pe dialog, cunoaștere și participare, facilitând cooperarea între părinți și profesioniști în domeniul educației. Colaborarea și cooperarea cadrelor didactice cu părinții sunt eficiente și benefice ambilor factori dacă îndeplinesc condițiile unei comunicări eficiente și dacă se ține seamă de dimensiunea umană: nivelul studiilor celor doi participanți: al cadrului didactic și al părinților; momentul ales pentru colaborare; dificultățile întâmpinate de copil în cadrul activităților integrate în cadrul instituției preșcolare și în familie (E. Stănciulescu).

Cadrele didactice se raportează la categoriile socioculturale din care provin părinții. Acestea urmăresc structura familiei și problemele specifice ei. Pentru a spori nivelul de cultură pedagogică a părinților, se iau în calcul mai multe elemente: caracteristicile familiei; calitatea pregătirii celor doi participanți la comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului; caracteristicile cadrelor didactice; modul de comunicare, cooperare și colaborare între parteneri.

Pentru a fi o colaborare eficientă e necesar că educatorul să cunoască trăsăturile și potențialul educativ al familiei. De un real folos pentru verificarea influențelor familiei și îndrumarea ei sunt informațiile ce se referă la încadrarea părinților în procesul muncii, la structura și tipul familiei, la relațiile personale dintre membrii său (între părinți, între părinți și copii, între copii și bunici etc.), la climatul educativ din familie, la obligațiile pe care copilul le îndeplinește în familie, la autoritatea părinților și metodele educative pe care aceștia le utilează în educația de gen a copiilor de vârstă

Scanned with OKEN Scanner

preşcoalră.

În cercetarea noastră, pentru a identifica nivelul de cultură pedagogică a părinților au fost utilizate următoarele metode: interviu individual cu părinții, testarea părinților, vizitarea familiei la domiciliu, observarea relațiile dintre părinți și educator, părinți și copii în timpul primirii și îngrijirii copiilor, observarea copiilor în timpul jocului cu tematica familia.

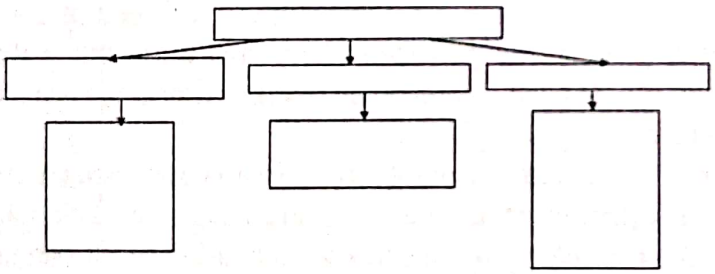
În rezultatul realizării *experimentului de constatare* am determinat diferite nivele de pregătire pedagogică ale părinților:

Nivelul înalt	posedă un nivel înalt de cunoştinţe, abilități și priceperi în domeniul psihologiei și pedagogiei, sunt orientați spre cunoaștere și receptare, sunt activi, frecventează activitățile organizate de educator, manifestă interes față de metodele de educație a copilului, sunt cointeresați în completarea bibliotecii familiei.
Nivel Mediu	posedă cunoştinţele pedagogice limitate, însă ei manifestă interes faţă de problemele pedagogice generale, recunosc mediocritatea lor în calitate de educator al copilului său.
Nivel scăzut	nu posedă cunoștințe pedagogice și nu manifestă interes faţă de educația copilului, lasă toată grija educatorilor din cadrul instituției preşcolare.

Tabelul 1. Nivele de pregătire pedagogică a părinților în educația de gen a preşcolarilor.

Deci, munca în această direcție trebuie să se efectueze diferențiat, luându-se în considerare nivelul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor pedagogice de care ei dispun, dorinţa de a le îmbogăţi, și de a-i cointeresa pe părinți în metodele de educație a copilului, prezența conştiinciozității, a atitudinii critice față de activitatea lor educativă.

În contextul celor expuse, propunem câteva strategii pedagogice ce vor fi utilizate în cadrul activităților, în scopul sporirii nivelului de cultură pedagogică a părinților:



Tabelul 2. Clasificarea strategiilor pedagogice

În planul relațional (educator – părinte, părinte – părinte, părinte – copil, educator – copil) menționăm metoda *exemplul propriu al părinților* – model axat pe propria cultură și educația de gen a copilului său.

Metode specifice educației de gen recomandate de literatura de specialitate (Mutu T.):

✓ *metoda autobiografică* are ca scop urmărirea evoluției identității de gen personale în Condițiile integrării sociale de gen a părintelui (De ex: fiecare părinte trebuie să-şi expună o mică istorie despre experiența sa de conștientizare a faptului că este băiat/bărbat, fată/femeie.)

✓ *analiza de gen* este orientată asupra identificării diferențelor de gen și interpretarea acestora

În contextul socio-cultural.

Metodele netradiționale utilizate în cadrul activităților: *Graficul T, Metoda CCC, Metoda cubului, Posterul, Metoda Pro și Contra, brainstormingul, Grafitele, Tehnica SWOT etc.*

Odată stabilite aceste strategii urmează a fi aplicate în cadrul unui program de educație realizat împreună cu părinții, în care acțiunile se vor întrepătrunde să se completeze reciproc. Numai în acest

Scanned with OKEN Scanner

preşcoalră.

În cercetarea noastră, pentru a identifica nivelul de cultură pedagogică a părinţilor au fost utilizate următoarele metode: interviu individual cu părinţii, testarea părinţilor, vizitarea familiei la domiciliu, observarea relaţiile dintre părinţi şi educator, părinţi şi copii în timpul primirii şi îngrijirii copiilor, observarea copiilor în timpul jocului cu tematica familia.

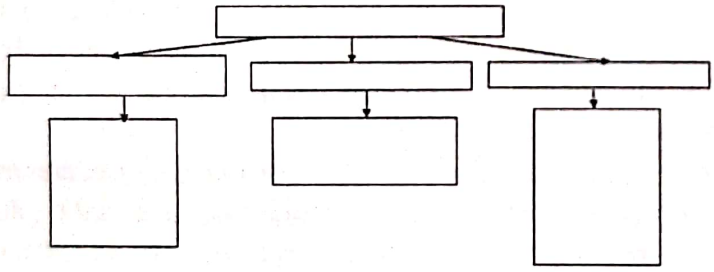
În rezultatul realizării *experimentului de constatare* am determinat diferite nivele de pregătire pedagogică ale părinţilor:

Nivelul înalt	posedă un nivel înalt de cunoştinţe, abilităţi şi priceperi în domeniul psihologiei şi pedagogiei, sunt orientaţi spre cunoaştere şi receptare, sunt activi, frecventează activităţile organizate de educator, manifestă interes faţă de metodele de educaţie a copilului, sunt cointeresaţi în completarea bibliotecii familiei.
Nivel Mediu	posedă cunoştinţele pedagogice limitate, însă ei manifestă interes faţă de problemele pedagogice generale, recunosc mediocritatea lor în calitate de educator al copilului său.
Nivel scăzut	nu posedă cunoştinţe pedagogice şi nu manifestă interes faţă de educaţia copilului, lasă toată grija educatorilor din cadrul instituţiei preşcolare.

Tabelul 1. Nivele de pregătire pedagogică a părinţilor în educaţia de gen a preşcolarilor.

Deci, munca în această direcţie trebuie să se efectueze diferenţiat, luându-se în considerare nivelul cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor pedagogice de care ei dispun, dorinţa de a le îmbogăţi, şi de a-i cointeresa pe părinţi în metodele de educaţie a copilului, prezenţa conştiinciozităţii, a atitudinii critice faţă de activitatea lor educativă.

În contextul celor expuse, propunem câteva strategii pedagogice ce vor fi utilizate în cadrul activităţilor, în scopul sporirii nivelului de cultură pedagogică a părinţilor:



Tabelul 2. Clasificarea strategiilor pedagogice

În planul relaţional (educator – părinte, părinte – părinte, părinte – copil, educator – copil) menţionăm metoda *exemplul propriu al părinţilor* – model axat pe propria cultură şi educaţia de gen a copilului său.

Metode specifice educaţiei de gen recomandate de literatura de specialitate (Mutu T.):

✓ *metoda autobiografică* are ca scop urmărirea evoluţiei identităţii de gen personale în Condiţiile integrării sociale de gen a părintelui (De ex: fiecare părinte trebuie să-şi expună o mică istorie despre experienţa sa de conştientizare a faptului că este băiat/bărbat, fată/femeie.)

✓ *analiza de gen* este orientată asupra identificării diferenţelor de gen şi interpretarea acestora

În contextul socio-cultural.

Metodele netradiţionale utilizate în cadrul activităţilor: *Graficul T, Metoda CCC, Metoda cubului, Posterul, Metoda Pro şi Contra, brainstormingul, Grafitele, Tehnica SWOT etc.*

Odată stabilite aceste strategii urmează a fi aplicate în cadrul unui program de educaţie realizat împreună cu părinţii, în care acţiunile se vor întrepătrunde să se completeze reciproc. Numai în acest

Scanned with OKEN Scanner

fel se poate contura un sistem unitar de cerinţe.

În procesul dat, educatorului îi revine sarcina să îndrumeze şi să orienteze modalităţile de aplicare şi, mai ales, să urmărească rezultatele. În acest sens el trebuie să-i familiarizeze pe părinţi cu anumite cunoştinţe psihopedagogice şi să-i iniţieze în folosirea unor metode şi procedee de educaţie aflate în concordanţă cu particularităţile de vârstă, de gen şi individuale ale copiilor. În continuare propunem Modulul: *Educaţia de gen a copiilor de vârstă preşcolară.*

Scanned with OKEN Scanner

Plan – program *pentru părinți*

Forme De acti Vități	Direcții De realizare	Oviective cadru	Conținuturi	Metode și tehnici de organizare	Competen țe Parentale de gen
Activi-Tati informati ve	*Pregătirea Și Tran-smite rea In-for-ma-țiilor*	**Seminar informativ** *Cum să-mi educ corect față/băiatul în familie?*		Prelegere Conversație Graficul T Dezbatere Explicația Analiza De gen Chestionarul	Competență de Analiză și estimare a dezvoltării psihofizice și intelectuale A fetelor/ Băieților.
		- definirea importanței familiei în Formarea personalității copilului în contextul gender; - familiarizarea cu particularitățile fiziologice, psihologice, individual tipologice ale preșcolarilor; - caracterizarea stereotipurilor de gen utilizate în educația copilului; - aprecierea valorilor de feminitate și masculinitate pe care să fie axată educația de gen în cadrul familiei.	Familia și modele comportamentale de gen. Trăsăturile băiatului și fetei - diferențe și asemănări. Prevenirea stereotipurilor de gen în educația copiilor de vârstă preșcolară. Caracteristicile *feminității* și *masculinității*. Metode de dezvoltare ale acestora. Educația morală centrată pe valorificarea integrității umane.		
		Training *Educația de gen și educația sexuală a preșcolarilor*		Posterul Exemplu Metoda Pro și Contra	Competență De verificare și observare A conduitei fetițelor/ Băieților.
		- diferențierea conceptului de *sex* și *gen;* - evidențierea specificului *educației de gen* de *educația sexuală* a copiilor de vârstă preșcolară în cadrul familiei; - stabilirea priorităților valorificării șanselor egale în educația preșcolarilor.	Specificul conceptului de *sex* și *gen;* Obiectivele *educației de gen* în cadrul familiei. Obiectivele *educației sexuale* în cadrul familiei. Strategii educative eficiente în cultivarea trăsăturilor de personalitate pozitive atât fetelor cât și băieților.		
Activi Tati	*For-Marea Price-Peri-*	**Atelier de formare a competențelor parentale** *Modelul tatălui și al mamei*		Problematiza rea Explicația Instructajul	Competență de conștientizare rolului său de
		- dezvoltarea atitudinilor gender și practicilor parentale. - diferențierea rolurilor parentale în	Modelul comportamental al părinților – metodă de bază a formării identității de gen la preșcolari.		

Scanned with OKEN Scanner

forma-Tive	*Lor, Ailită-Ţilor, Compe-Tenţe-Lor*	cadrul educaţiei familiale. - elaborarea modelul ideal al mamei şi al tatălui; - formarea abilităţilor de comunicare eficientă în contextul educaţiei de gen.	Tatăl - modelul comportamental al feciorului. Mama - modelul comportamental al fiicei. Mama şi tata ideal. Codul de reguli a părinţilor	Modelarea	model de gen pentru copii. Comptenţa de a elabora un model ideal al mamei şi tatălui
Activi Tati forma-Tive	*For-Marea Price-Peri-Lor, Ailită-Ţilor, Compe-Tenţe-Lor*	**Atelier de exersare** *Strategii ale educaţiei de gen în cadrul familiei*		Metoda cubului Exemplu Metoda Autobiografică Exerciţiul	Comptenţa de Valorificare a metode de educaţia Familială
		- diferenţierea stilurilor educative în cadrul familiei şi tipurile de familii; - stabilirea formelor, metodelor şi mijloacelor educaţiei de gen în cadrul familiei; - determinarea specificului educaţiei în familiei a fetei că viitoare femeie, mamă, soţie şi a băiatului - ca viitor bărbat, soţ; - antrenarea părinţilor în elaborarea strategii educaţionale gender în cazuri concrete;	Stilurile educative în cadrul familiei şi tipurile de familii. Rolul mamei şi a tatălui în formarea personalităţii fetiţei şi a băiatului Educaţia fetei că viitoare femeie, mamă, soţie, cetăţeancă şi profesionistă. Educaţia băiatului că viitor bărbat, tată, soţ, cetăţean şi profesionist. Relaţiile armonioase dintre părinţi ca model comportamental pentru preşcolari în calitate de viitori familişti.		
		Masă rotundă *Educaţia de gen a preşcolarului în cadrul jocului*		Povestirea Morală Jocul de rol Discuţia Tehnica SWOT Brainstor Ming-ul	Comptenţa de Elaborare a unui plan comun de acţiuni pentru organizarea şi desfăşurarea în familie
		- caracterizarea specificului fiecărui gen în cadrul jocului; - analiza tipurilor de jocuri (joc de rol, joc de masă, joc sportiv etc) - stabilirea blocajelor comunicării dintre fete şi băieţi în cadrul jocului şi soluţii pentru optimizarea acesteia; - promovarea parteneriatului între fete şi băieţi în cadrul jocului şi-n alte activităţi ale preşcolarului.	Tipurile de jocuri – caracterizarea lor. Jocul de rol - metodă de bază a formării comportamentului de gen la preşcolari. Blocajele comunicării în cadrul jocului între genuri diferite (fete şi băieţi). Valorizarea parteneriatului de gen dintre fete şi băieţi.		
Activi-	*Orien-*	**Şedinţă orientativă** *Educaţia de gen în cadrul parteneriatului familie-instituţie*		Conselierea	Competenţ

Scanned with OKEN Scanner

Tati de orien Tare	*Tarea Părin-Ților Și a Relații Lor Fami-Liale*	*preșcolară* - luarea deciziilor și acționarea în Momentele cheie ale formării și dezvoltării copiilor în contextul educației de gen; - asigurarea parteneriatului educațional În educația genurilor; - implicarea altor servicii (birouri de - consiliere psihopedagogică, cabinete psihologice etc.) în orientarea educației de gen a copiilor de vârstă preșcolară.	Decizii și acțiuni în momentele cheie ale formării și dezvoltării copiilor în contextul educației de gen. Colaborarea familie – instituție preșcolară în scopul orientării și implicării părinților la alte servicii ce vor contribui la educația de gen a copiilor de vârstă preșcolară.	Discuția Exercițiu de relaxare	a De conlucrare cu instituția preșcolară privind activitatea Preșcolarul ui

Scanned with OKEN Scanner

În contextul acestui plan – program este observabil că finalitățile educației părinților reprezintă *competențele parentale de gen* (*V. Bodrug-Lungu*) ce se vor forma în cadrul participării active a părinților la aceste activități:

a) *la nivel cognitiv*
- vor cunoaște specificului dezvoltării psihofiziologice a fetelor și băieților;
- vor analiza trebuințele psihosociale ale fetelor și băieților specifice vârstei preșcolare;
- vor conștientiza rolului său de model de gen pentru copii;
- vor determina stereotipurile de gen privind educația copiilor;
- vor enumera condițiile pedagogice și factorii educației de gen.

b) *la nivel afectiv*
- vor manifesta sentimente, atitudini și așteptări pozitive față de fii și fiice;
- vor respecta valori parteneriale de gen în familie;
- vor manifesta sentimente personale față de propria maternitate/paternitate.

c) *la nivel de aplicare*
- vor elabora strategii ale educației de gen eficiente în cadrul familiei;
- vor stimula capacitățile și interesele fetelor/băieților în pofida "montajelor de gen" tradițional existente;
- vor implica fiicele și fiilor la egal la muncile casnice;
- vor determina blocajele în educația de gen;
- vor formula un set de recomandări privind educația de gen a copiilor de vârstă preșcolară.

În concluzie menționăm că sporirea nivelului de cultură pedagogică în contextul educației de gen este un fenomen necesar determinat de schimbările sociale specifice epocii noastre și caracterul prospectiv al fenomenului educațional. Varietatea de forme, metode, procedee reflectate în strategia pedagogică a educatorilor din perspectiva gender va asigura la părinți, în cadrul parteneriatului educațional, a cunoștințelor și competențelor vizate dacă vor fi implicați în valorificarea activă a culturii în plan formal și nonformal.

Bibliografie:

1. Bodrug-Lungu V. 2008, *Familia ca instituție de socializare de gen*//Studia Universitatis. Seria: Ştiinţe ale educaţiei (USM).—Nr. 5.–P. 86-91, Chişinău.
2. Cuzneţov L. 2008, *Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei.* CEP USM, Chişinău.
3. Mihăilescu I. 2004, *Rolul familiei în dezvoltarea copilului.* Cartea Universitară, p.21-22, Bucureşti.
4. Mutu T. (2010) *Familia şi preadolescentul: Strategii ale educaţiei de gen.* Primex Com SRL. Chişinău.
5. Stănciulescu E. 1996, *Teorii sociologice ale educaţiei.* Polirom, Iași.
6. Vrăşmaş E. 2008, *Intervenţia socioeducaţională ca sprijin pentru părinţi*, S. C. Aramis Print S.R.L., Bucureşti.
7. Гребенников И. В., Ковинько Л. В. 1990, *Семейное воспитание.* Краткий словарь. Политиздат, Москва.
8. Лесгафт П.Ф. 1991, *Семейное воспитание ребенка и его значение.* Педагогика, Москва.
9. Сухомлинский В.А. 1981, *Родительская педагогика.* Просвещение, Москва.

OPŢIUNILE ŞCOLARE ŞI PROFESIONALE ALE ELEVILOR – CALEA SPRE SUCCESUL ÎN CARIERĂ

Profesor psiholog dr. Alina Gîtlan Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Neamţ
Psiholog principal dr. Mihaela Luminiţa Creangă, Spitalul Judeţean de Urgenţă Neamţ

Sistemul educaţional din România subliniază, în ultimii ani, importanţa comutării accentului de pe latura informativă a procesului educativ spre cea formativă. Învăţământul de tip tradiţional se

Scanned with OKEN Scanner

focalizează pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind preponderant pregătirea lui secvenţială pe discipline şcolare. Se ignoră astfel armonizarea laturii cognitive a persoanei cu cea afectivă, atitudinală şi comportamentală. Învăţământul românesc trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenţi bine informaţi, ci formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale şi psihologice ale vieţii, cu un sistem axiologic bine conturat. Conceperea şcolii ca o instituţie socială cu funcţii multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice şi sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru dezvoltarea sa armonioasă, este vitală (Băban, 2001).

Pregătirea pentru o meserie începe de timpuriu, în primii ani de şcoală. În cadrul activităţilor şcolare, copiii se remarcă dând posibilitatea consilierilor şcolari să le identifice unele talente, aptitudini sau capacităţi. De exemplu, dacă un copil desenează foarte frumos încă de la grădiniţă şi obţine premii, sunt îndreptăţiţi să-l îndrume către o meserie unde ar putea valorifica talentul său: arhitect, designer vestimentar, pictor, decorator interioare, etc. Alţi copii ajung în clasele gimnaziale şi încă nu sunt hotărâţi spre ce domeniu de activitate să se îndrepte.

Deoarece interesele profesionale încep să se contureze abia în perioada pubertăţii (12-14 ani), este necesară o orientare riguroasă a acestora, în vederea alegerii rutei profesionale. Componentă a Planului de învăţământ, introdusă în Curriculum-ul Naţional din România începând cu anul 1998 pentru a oferi un program de educaţie elevilor din toate nivelurile de învăţământ, aria curriculară *consiliere şi orientare* urmăreşte pregătirea elevilor pentru o bună integrare socială şi profesională precum şi pentru dezvoltarea personală a acestora în consens cu interesele, aspiraţiile şi capacităţile proprii.

În altă ordine de idei, ***planificarea carierei*** este procesul de identificare a paşilor care trebuie parcurşi pentru ***dezvoltarea carierei*** şi presupune stabilirea obiectivelor, acţiunilor care vor fi realizate, resurselor necesare (umane, financiare), termenelor, responsabilităţilor, rezultatelor concrete aşteptate precum şi eliminarea obstacolelor. În cadrul unui program de consiliere a carierei, planificarea se desfăşoară după etapele de autocunoaştere şi explorare ocupaţională, educaţională. În planificarea carierei sunt incluse aspecte care ţin strict de locul de muncă, dar şi de activităţile din timpul liber, viaţa personală, etc. În vederea realizării unei planificări a carierei este necesară o privire în perspectivă, care să puncteze aspecte precum: scopul în viaţă, imaginea de sine, tipul de muncă dorit, relaţiile cu ceilalţi, tipul de locuinţă dorit, realizările globale de pe parcursul vieţii.

Dezvoltarea carierei este un proces de învăţare şi adaptare la diferite roluri exercitate de către o persoană pe parcursul vieţii, include diferite stadii, aflate în succesiune cronologică şi presupune medierea între factorii de personalitate şi cerinţele sociale, în beneficiul individului. Acest proces cuprinde totalitatea factorilor psihologici, sociologici, educaţionali, fizici, economici, care, combinaţi, influenţează natura şi importanţa muncii pe parcursul întregii vieţi a unei persoane.

Consilierea carierei este un serviciu social care iniţiază o abordare globală a individului, sub toate aspectele semnificative ale vieţii şi rolurilor asumate în şcoală, profesie, viaţă socială sau comunitară, familie, timp liber (Jigău, 2003).

Este primordial ca în **alegerea profilului şi a specializării** la liceu sau S.A.M. (Şcoala de Arte şi Meserii) să se ţină cont în aceeaşi măsură de: obiectele preferate ale copilului, abilităţile şi aptitudinile/înclinaţiile speciale spre un anumit domeniu de interese, obiectele specifice studiate în vederea specializării într-o anumită profesie / meserie. O alegere corectă din acest punct de vedere are menirea de a uşura traseul educaţional pentru realizarea studiilor superioare sau calificărilor ulterioare. Spre exemplu, dacă un copil îşi doreşte o carieră în domeniul informaticii, e de preferat ca el să îşi aleagă pentru liceu un profil real cu specializare în matematică-informatică ţinând cont şi de aptitudinile pe care le are în acest domeniu de activitate.

Accesul la o specializare poate fi asigurat pe două rute şcolare: Liceu şi S.A.M. (Şcoala de Arte şi Meserii). **Liceul**, cu durata de patru ani pentru învăţământul de zi şi cinci ani pentru învăţământul seral, se prezintă pe *trei filiere: teoretică, tehnologică şi vocaţională.* Planurile cadru (care conţin disciplinele de studiu şi numărul de ore alocate fiecărei discipline), diferenţiate pe filiere,

Scanned with OKEN Scanner

profiluri şi specializări, permit diversificarea parcursului şcolar, răspunzând astfel intereselor şi aptitudinilor diferite ale elevilor la vârsta adolescenţei. Înscrierea la liceu este condiţionată de promovarea testelor naţionale. Cea de-a doua rută educaţională este ***şcoala de arte şi meserii*** (S.A.M.). La şcolile de arte şi meserii se pot înscrie absolvenţii învăţământului gimnazial, indiferent dacă au promovat sau nu testele naţionale. Opţiunea pentru S.A.M. nu exclude posibilitatea continuării studiilor liceale.

Posibilităţi de continuare a studiilor la liceu

- **Filiera teoretică**

Această filieră presupune studierea aprofundată a unor discipline teoretice, fără obţinerea unei calificări. Calificarea profesională poate fi obţinută numai după parcurgerea formelor de învăţământ postliceal sau universitar. Elevii care au optat pentru filiera **teoretică** pot alege profilul *uman* sau *real*. Profilul **uman** oferă doua specializări: *filologie* şi *ştiinţe sociale*. Profilul **real** oferă elevilor posibilitatea de a se specializa în *ştiinţe ale naturii,* dar şi în *matematică-informatică*.

- **Filiera Tehnologică**

Această filieră asigură atât o pregătire teoretică generală cât şi una de specialitate, prin studiul unor discipline specifice fiecărui profil şi prin instruire practică. Finalizarea studiilor conduce la obţinerea unei calificări, cu posibilitatea practicării unei meserii (ex: tehnician ecolog şi de protecţia mediului, tehnician în prelucrarea lemnului etc). Filiera **tehnologică** cuprinde trei profiluri: **servicii, resurse naturale şi protecţia mediului** şi profilul **tehnic**. Profilul **servicii** oferă posibilitatea elevilor de a se specializa în activităţi economice, turism şi administraţie. Profilul **resurse naturale şi protecţia mediului** oferă specializare în analiza produselor alimentare, designer mobilă şi amenajări interioare, protecţia calităţii mediului şi în domeniul veterinar. Profilul **tehnic** specializează elevii în domeniul proiectării CAD, designului vestimentar, în domeniul electric sau în tehnica de calcul.

- **Filiera vocaţională**

Filiera vocaţională este potrivită pentru elevii care au înclinaţii către un anumit domeniu de activitate.Vocaţia se manifestă ca o tendinţă dominantă sau ca o nevoie profundă a persoanei, de a efectua un anumit tip de activitate; reprezintă „chemarea" spre îndeplinirea unei activităţi socio-profesionale implicând o interacţiune optimă între aptitudinile („ce ştiu să fac?") şi atitudinile faţă de un domeniu („cum mă raportez la ..."). În funcţie de domeniile în care activează persoanele, vocaţia lor poate fi pentru: ştiinţă, tehnică, artă, educaţie, conducere socială etc. În ultimii ani filierei vocaţionale i s-au adăugat şi profilul teologie şi cel militar.

Filiera vocaţională are patru profiluri: **arte vizuale şi arte plastice**, profilul **muzică, coreografie şi arta actorului,** profilul **pedagogie** şi profilul **sportiv**. Profilul **arte vizuale şi arte plastice** oferă specializare în arte plastice şi decorative şi în domeniul arhitecturii, artelor ambientale şi design. Profilul **pedagogie** oferă calificarea de instructor pentru activităţi extraşcolare.

În vederea creionării unei imagini de ansamblu a procesului de orientare şcolară şi profesională la nivelul judeţului Neamţ, am realizat un studiu privind opţiunile şcolare şi profesionale ale elevilor claselor a VIII-a. Studiul a fost realizat cu ajutorul directorului Centrului Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Neamţ şi al colegilor din Centrul Judeţean de Asistenţă Psihopedagogică, suport realizat prin aplicarea şi centralizarea chestionarelor opţiunilor şcolare, semestrul I, anul şcolar 2012-2013, dar şi prin interpretarea statistică a datelor obţinute.

Obiectivele studiului au fost următoarele:

- identificarea opţiunilor şcolare ale elevilor claselor a VIII-a;
- prezentarea distribuţiei opţiunilor şcolare ale elevilor pe filiere, profiluri şi specializări;
- realizarea unei ierarhii a liceelor din judetul Neamţ, din perspectiva elevilor, după criteriul situării în topul preferinţelor acestora.

Ca **instrument** utilizat în realizarea studiului am elaborat un chestionar de identificare a

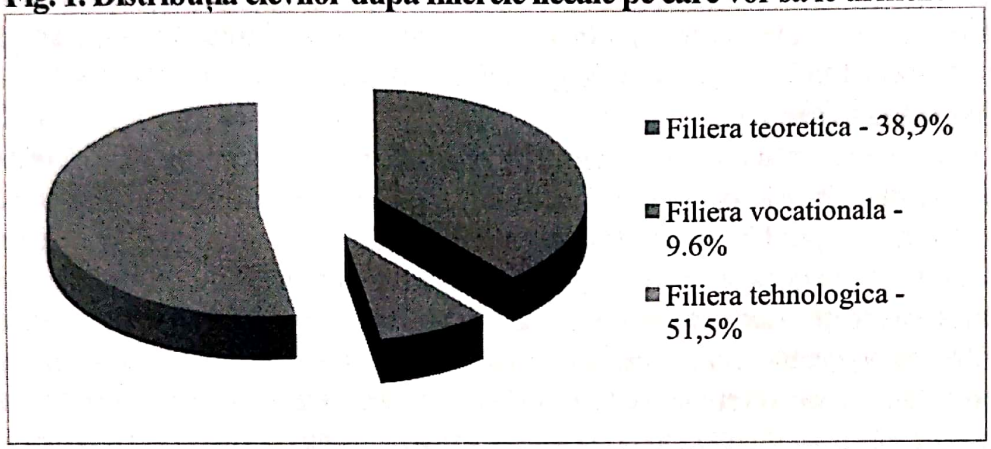
Scanned with OKEN Scanner

opţiunilor şcolare şi profesionale aplicat elevilor de clasa a VIII-a din judeţul Neamţ. Fiecare elev a completat itemii chestionarului, situaţia centralizându-se la nivel de unitate şcolară, fiind transmisă ulterior, on-line, Centrului Judeţean de Asistenţă Psihopedagogică Neamţ.

Eşantionul a fost realizat prin participarea a 5002 elevi din clasele aVIII-a, dintre care 4657 de elevi şi-au exprimat opţiunea pentru continuarea studiilor, iar 345 au fost indecişi în exprimarea opţiunilor. La studiu au participat 3267 de elevi din mediul rural (65,3 %) şi 1735 de elevi din mediul urban (34,7 %). La nivelul judeţului Neamţ au participat la realizarea studiului 117 unităţi şcolare, 84 din mediul rural (72%) şi 33 din mediul urban (28%).

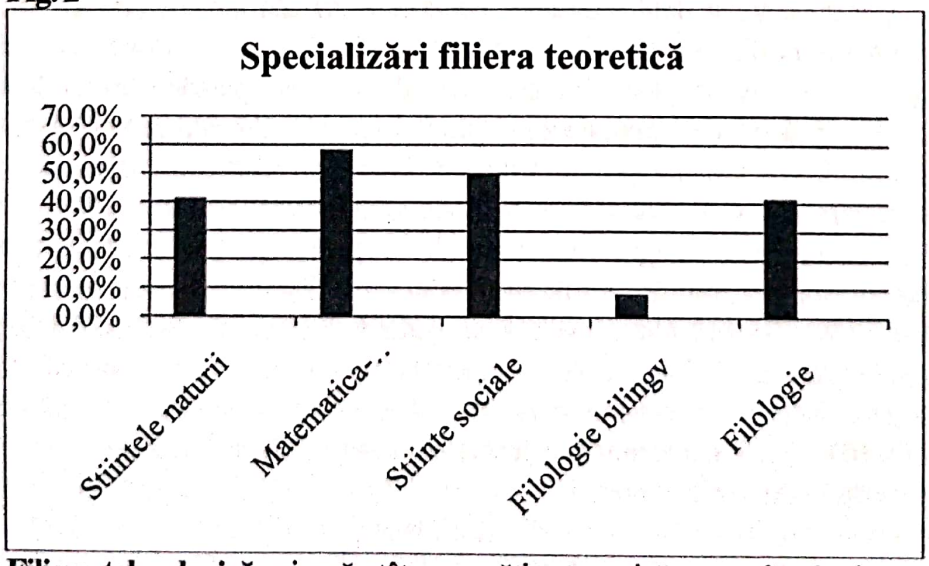
Din totalul elevilor chestionaţi, 1808 de elevi doresc să urmeze după finalizarea clasei a VIII-a filiera teoretică, 2403 filiera tehnologică şi 446 de elevi filiera vocaţională (fig. 1).

Fig. 1. Distribuţia elevilor după filierele liceale pe care vor să le urmeze



Filiera teoretică presupune o aprofundare a disciplinelor teoretice, proporţia celor două profiluri fiind de 60,6% pentru profilul real şi 39,4% pentru profilul uman. Pentru **profilul real** au optat 1096 de elevi, din care 456 de elevi doresc să se specializeze în domeniul *ştiinţelor naturii* (41,6%), iar 640 de elevi vor urma specializarea *matematică-informatică* (58,4%). 712 dintre elevi au optat pentru **profilul uman**: 357 de elevi vor să urmeze specializarea *ştiinţe sociale* (50,1%), 296 de elevi au optat pentru specializarea *filologie* (41,6%) şi doar 59 de elevi doresc specializarea *filologie bilingv* (8,3%) (fig. 2).

Fig. 2



Filiera tehnologică asigură atât o pregătire teoretică generală cât şi una de specialitate, prin studiul unor discipline specifice fiecărui profil şi prin instruire practică. Pentru **filiera tehnologică** au optat 51,5% dintre elevii care şi-au exprimat dorinţa de a continua studiile, astfel **profilul tehnic** are

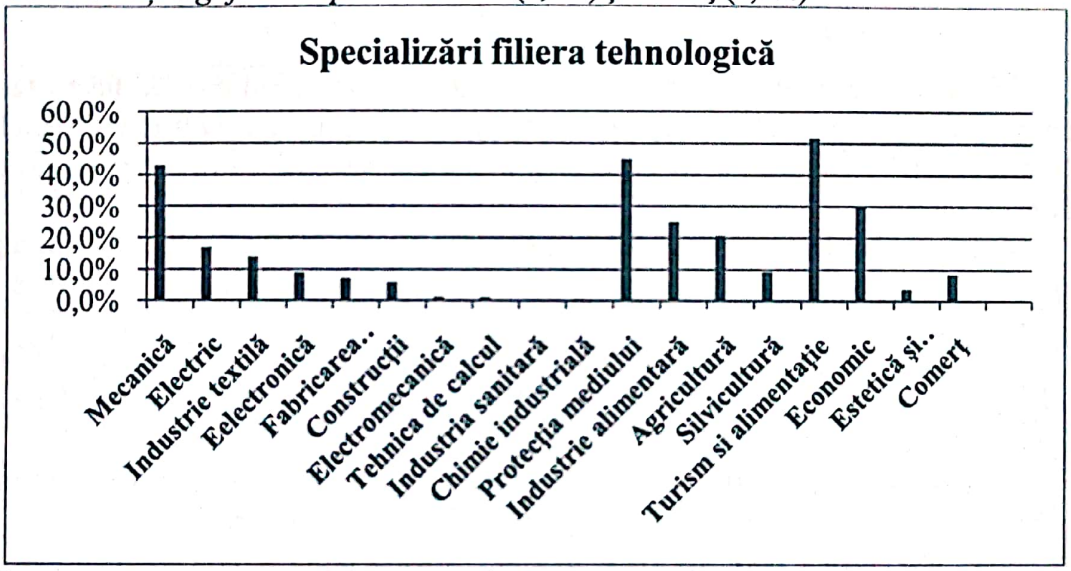
Scanned with OKEN Scanner

un procent de 48,9% în opţiunile elevilor, **profilul resurse naturale şi protecţia mediului** 20,3% din opţiuni şi pentru **profilul servicii** au optatat 28,5% dintre elevi.

Pentru **profilul tehnic** au optat 1204 de elevi, cele mai cautate specializări fiind *mecanică* (43%), *electric* (17,6%) şi *industrie textilă* (14%), fiind urmate de specializările *electronică* (8,9%), *fabricarea produselor din lemn* (7,1), *construcţii* (5,8%), *electromecanică* (1,2%) şi *tehnica de calcul* (1,1%). Cele mai puţin căutate sunt specializările *tehnică în industria sanitară şi gaze* (0,16%), *materiale în construcţii* (0,41%) şi *chimie industrială* (0,5%).

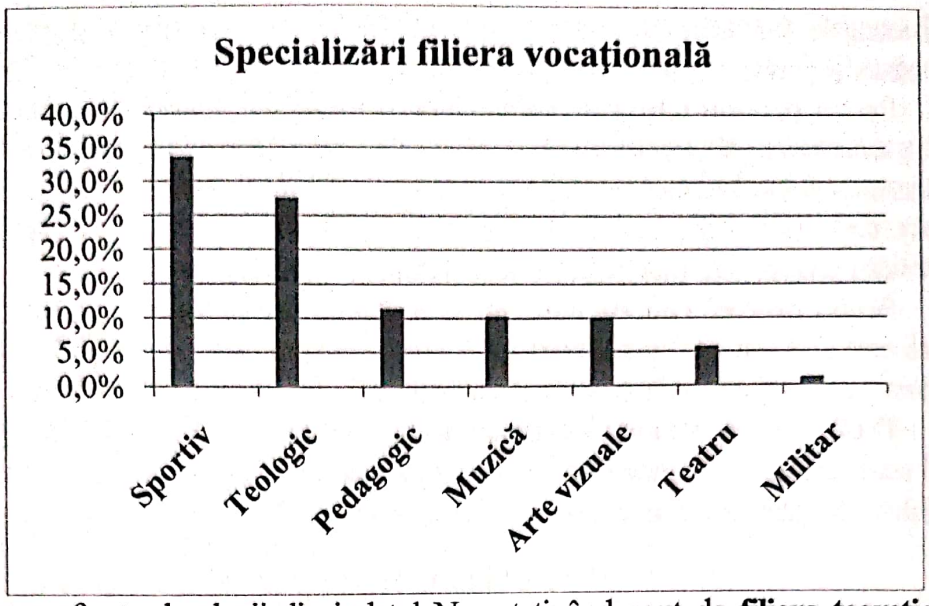
Pentru **profilul resurse naturale şi protecţia mediului** au optat un număr de 500 de elevi, printre cele mai căutate specializări fiind *protecţia mediului* (45%), *industrie alimentară* (25%) şi *agricultura* (20,8%). Cea mai puţin căutată specializare pentru acest profil este *silvicultura* (9,2%).

Profilul servicii a fost ales de un număr de 699 elevi. Specializările preferate pentru acest profil sunt *turism şi alimentaţie* (51,6%) şi *economic* (30,1%). Procentul cel mai mic l-au obţinut specializările *estetică şi îngrijirea corpului omenesc* (9,7%) şi *comerţ* (8,6%).



Filiera vocaţională este potrivită pentru elevii care au înclinaţii către un anumit domeniu de activitate. Prin urmare profilurile cu cele mai multe opţiuni sunt: **sportiv** (33,6%), **teologic** (27,6%), **pedagogic** (11,4%), **muzică** (10,3%) şi **arte vizuale** (10,1%). Profilele vocaţionale care au un număr scăzut de opţiuni sunt teatru (5,8%) şi militar (1,2%). Procentajul scăzut pentru aceste profiluri se datorează faptului că la nivelul judeţului Neamţ nu există specializarea artă teatrală sau militar. Elevii care au optat pentru aceste profiluri sunt nevoiţi să se înscrie la liceele din alte judeţe acolo unde există astfel de specializări.

Scanned with OKEN Scanner



În topul liceelor preferate de elevii din judeţul Neamţ ţinând cont de **filiera teoretică** se situează Colegiul Naţional "Roman Vodă" Roman, cu 375 de optiuni, urmat de Colegiul Naţional "Calistrat Hogaş", Piatra Neamţ, cu 337 opţiuni şi Colegiul Naţional "Petru Rareş" cu 181 de opţiuni şcolare exprimate.

Cele mai căutate licee care au **filiera tehnologică** sunt Colegiul Tehnic "Ion Creangă" Tîrgu Neamţ cu 363 opţiuni, urmat de Colegiul Tehnic "Miron Costin" Roman – 336 opţiuni şcolare şi Grup Şcolar Economic Administrativ Piatra Neamţ cu 311 opţiuni exprimate de elevi.

În topul preferinţelor liceelor **vocaţionale** se situează Liceul cu Program Sportiv Piatra Neamţ – 141 de opţiuni, urmat de Liceul de Artă "Victor Brauner" Piatra Neamţ cu 91 de opţiuni şi Seminarul Teologic Liceal Ortodox "Sf. Gheorghe" cu 67 de opţiuni şcolare exprimate.

În anul şcolar 2012-2013, la nivelul judeţului Neamţ, *filiera tehnologică* este cea mai căutată printre elevii care vor finaliza ciclul gimnazial de învăţământ. Elevii doresc să-şi formeze o carieră de specialitate, prin studiul unor discipline specifice fiecărui profil şi prin instruire practică. După finalizarea studiilor elevii vor obţine o calificare, cu posibilitatea practicării unei meserii, imediat după finalizarea ciclului liceal sau profesional.

Filiera teoretică are o proporţie mai mică în ierarhia opţiunilor şcolare şi profesionale ale elevilor şi presupune că, după finalizarea ciclului liceal, elevii vor continua studiile urmând o formă a sistemului universitar de învăţământ în vederea profesionalizării şi dezvoltării carierei ulterioare.

Elevii care vor să urmeze *filiera vocaţională* au interese cristalizate, aptitudini în formare pentru un anumit domeniu şi doresc să-şi dezvolte cariera implicând interacţiunea optimă între aptitudine şi atitudine faţă de domeniu dorit. Având în vedere acest context este firească proporţia între filiera vocaţională şi celelalte filiere.

Rezultatele cantitative ale studiului au fost valorificate în elaborarea planului de şcolarizare şi stabilire a reţelei şcolare pentru anul şcolar 2013-2014 realizat de către managerii educaţionali ai Inspectoratului Şcolar Judeţean Neamţ.

Concluzii:

Profilul ales presupune studiul aprofundat al unor discipline de specialitate grupate pe arii curriculare, dezvoltarea anumitor competenţe şi, în final, determină calificarea obţinută. Acelaşi profil elevul îl poate găsi la mai multe licee sau grupuri şcolare. În alegerea şcolii este recomandat să se aibă în vedere ca media de concurs să fie relativ apropiată de media ultimului elev admis în anul şcolar trecut, iar oferta educaţională a acelei instituţii de învăţământ să răspundă nevoilor şi preferinţelor tânărului. Profilul şcolii nu determină în mod obligatoriu un traseu profesional şi nu limitează în nici un fel accesul la formele de învăţământ postliceal sau universitar. Se poate constitui însă într-un

Scanned with OKEN Scanner

avantaj, în cazul elevilor care continuă studiile în învăţământul superior la acelaşi profil. Avantajul este dat de studierea aprofundată a acelor discipline / domenii solicitate de parcursul şcolar următor, iar apoi de viitoarea meserie.

Referinţe bibliografice:

1. Băban, A. (coord.), *Consiliere educaţională*, Cluj – Napoca: Ed. ASCR, 2001.
2. *Codul Ocupaţiilor din România*, Bucureşti: Ed. Meteor Press, 2003.
3. Drăgan, D., Ozunu, D., Tomşa, Gh. (coord.), *Dicţionar de orientare şcolară şi profesională*, Bucureşti: Ed. Afeliu, 1996.
4. Dumitru, I., Al., *Consiliere psihopedagogică,* Iaşi: Editura Polirom, 2008.
5. Grupul de lucru al proiectului „Informare şi consiliere privind cariera", *Profile ocupaţionale*, volumele I, II, III, IV, 1997-2000.
6. Jigău, M., *Consilierea carierei*, Bucureşti: Editura Sigma, 2001.

Resurse informaţionale web:

1. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei – CNROP România **http://www.go.ise.ro**
2. Ministerul Educaţiei şi Cercetării **http://www.edu.ro**

SCOALA ALTFEL PENTRU COPIII CU ''RELE PORNIRI''

Psiholog Polifrom Marieta-Presedinta filialei Bucureşti a Asociaţiei Naţionale a Psihologilor de Familie din Romania- şi Psihoterapeut şi Consilier Psiholog Andrei Gabriela

Delincvenţa juvenilă reprezintă un fenomen complex care defineşte ansamblul conduitelor ce se află în conflict cu valorile ocrotite de lege. Din punct de vedere al psihologiei, acest fenomen este definit ca fiind unul ce „include ansamblul încălcărilor de norme sociale săvârşite de tinerii sub 18 ani, încălcări sancţionate penal. Multe dintre actele deviante comise de tineri sunt reacţii de apărare ale acestora în raport cu adaptarea noilor lor roluri şi responsabilităţi sociale şi nu trebuie interpretate ca „simptome" ale unei alterări a personalităţii. Prin aceste conduite (de exemplu, consumul de alcool), copilul/adolescentul încearcă să-şi demonstreze sie însuşi şi anturajului său autonomia proprie şi dobândirea precoce a statutului de adult. În multe cazuri, abandonul şcolar şi părăsirea domiciliului reprezintă atitudini evazive sau chiar de revoltă ale copilului/adolescentului faţă de sistemul de pedepse, de metodele educative din familie sau şcoală. În acest caz, ignorarea unor asemenea manifestări predelincvente şi a factorilor pe care le-au favorizat înseamnă a adopta o atitudine paternistă şi „egocentristă", care ignoră problemele şi dificultăţile de adaptare ale adolescenţilor, „etichetând" ca fiind deviante comportamentele juvenile nonconformiste şi „împingându-i" pe tineri spre cariera de delincvent. Actele de violenţă, nonconformism, comportamentul de evaziune nu sunt altceva decât manifestări agresive de respingere a autorităţii adultului. **Adolescenţii încearcă prin aceste manifestări comportamentale să-şi afirme independenţa şi autonomia morală.** Aceste acte nu aduc prejudicii valorilor sociale, ci afectează, încalcă norma morală, aducând prejudicii mai mult celui care le săvârşeşte decât anturajului său. O asemenea formă de devianţă, caracter moral, evidenţiază situaţia acelor adolescenţi care trăiesc cu intensitate tulburările specifice perioadei adolescenţei şi care datorită unui climat familial inadecvat şi a unor erori educative dovedesc o anumită capacitate de a se adapta la exigenţele normative impuse.În urma analizei legăturii dintre tulburările de comportament şi disocierea familiei, M.J. Chombart de Louwe evidenţiază următoarele:

* copiii proveniţi din familii cu dificultăţi (certuri, neînţelegeri) sunt predispuşi tulburărilor comportamentale predelincvente;

* copiii proveniţi din familii dezorganizate prezintă riscuri mari în apariţia unor tulburări ca: nervozitate, ticuri, instabilitate, violenţă;

Scanned with OKEN Scanner

* lipsa unui părinte poate determină apariţia unei instabilităţi în comportamentul copilului întrucât prezenţa simultană a elementului.

În urma analizei sale, autorul confirmă faptul că **familiile cu disfuncţii sunt cele care întreţin devianta copilului**. Prin urmare, socializarea în cadrul familiei ocupă locul de bază în formarea personalităţii individului.

În literatura de specialitate au fost identificate numeroase alte cauze şi condiţii ce au generat delincvenţa juvenilă:

* creşterea abandonului şcolar;
* lipsa de supraveghere permanentă de către părinţi sau supraveghetori;
* familii dezorganizate din rândul cărora provin unii minori infractori ai căror părinţi au antecedente penale;
* discontinuitatea în educaţie a minorilor de către şcoală, unităţi de ocrotire (case de copii, şcoli de reeducare, şcoli speciale);
* anturajul negativ frecventat de minor;
* lipsa unei legături permanente între familie şi şcoală;
* influenţa unor factori majori aflaţi în anturajul minorilor care-i determină să comită infracţiuni;
- Consumul de către minori de substanţe halucinogene şi alcool;
* situaţie materială şi economică precară;
* diminuarea controlului social;
- Apariţia pe piaţă a unor bunuri şi tendinţa unor persoane de a intra în posesia lor;
* frecventarea unor locuri unde sunt amplasate jocuri distractive şi de noroc.

Literatura de specialitate prezintă o etiologie psihosocială a delincvenţei juvenile, luându-se astfel în considerare factorii individuali psihologici, sociali şi culturali. Cauzele psihoindividuale sunt puse pe seama unei oarecare imaturităţi sociale a individului, această lipsă de maturitate manifestându-se în plan intelectual, afectiv - motivaţional, caracter - acţional.

Factorii de grup vin în completarea influenţelor familiale şi şcolare, participând la formarea personalităţii tinerilor. Majoritatea infracţiunilor săvârşite de tineri şi minori se realizează în grup. Marea majoritate a membrilor grupurilor deviante provin din familii dezorganizate, având carenţe socio - afective şi morale.

Literatura de specialitate evidenţiază că tendinţă dominantă orientarea preventivă, aceasta fiind considerată în general cea mai facilă, mai ieftină şi mai eficientă decât terapia propriu-zisă.

La nivelul societăţii, un rol important îl are nu numai procesul de prevenire, ci şi cel de **reintegrare. Reintegrarea socială** este un proces social fundamental, caracterizat de o serie de particularităţi care, la rândul lor, variază de la o societate la alta, de la un nivel de organizare socială la altul. După unii autori, integrarea socială presupune acomodare, adică soluţionarea conflictelor existente între diferite aspiraţii şi atitudini comportamentale între indivizi, clase, putându-se realiza prin dominare, compromis, conciliere sau conversiune.

Integrarea socială a unui individ, care a stat izolat de societate o perioadă de timp, se realizează mai greu, dar cu ajutorul familiei sau a şcolii, şansele de reuşită cresc. În sociologia şi criminologia americană problema integrării sociale este tratată ca o parte a teoriei ordinii sociale.

- **Planul terapeutic**, implicând o asociere nuanţată, între psihoterapie şi farmacoterapie, educaţie şi integrare socială de facilitare, programe de optimizare personală şi de grup, include şi lucrul permanent cu familia, sub forma consultaţiei, consilierii (maritale şi parental-filiale) şi a terapiei de familie propriu-zise.
- **Scopurile** evaluării psihologice a copiilor sunt:

- Identificarea tipului de problemă actuală şi a semnificaţiei sale psihopatologice (natura, forma şi intensitatea tulburărilor sau deficitelor de dezvoltare prezente, tipurile de procese psihice, abilităţile,

Scanned with OKEN Scanner

performanţele şi achiziţiile afectate).

- Evaluarea modului în care problemele de bază ale copilului sunt legate de dezvoltarea sa, de contextul familial şi social al existenţei sale, de la naştere până în prezent.
- Conturarea determinismului multiplu al tipului de tulburare predominantă şi al celor asociate.
- Elaborarea unui plan de intervenţie psihologică (psihoterapeutică şi educaţională) adecvat.

Metodele de evaluare psihologică şi psihodiagnostică a copilului

Cele trei modalităţi de evaluare interconectate sunt: observaţia, interviurile anamfazice repetate şi testele psihologice. Este bine că observaţiile şi datele anamnezice să poată fi confruntate în echipă formată din pedopsihiatru şi psiholog, creându-se astfel beneficiul unei evaluări complementare din două perspective: cea medicală, dominant simptomatologică, conectată la datele semnificative privind dezvoltarea fizică şi posibilele incidente somatice, neuro-cerebrale sau riscurile genetice cu reflexul lor psihologic, şi cea psihologică, etio-psiho-patogenică, conectată la caracteristicile performanţiale, emoţionale, comportamentale şi resursele compensatorii specifice nivelului de dezvoltare a copilului în contextul istoriei sale de viaţă şi al sistemului său familial.

Observaţiile asupra copilului în interacţiune cu membrii familiei sau cu mediul său social sunt extrem de importante, deoarece copilul, în special cel mic nu are posibilitatea de a verbaliza complet sau adecvat trăirile, sentimentele, gândurile sau atitudinile sale faţă de experienţele cu care se confruntă şi nici dorinţa de a le exprima sau de a se face înţeles." De multe ori putem avea acces la acestea doar prin intermediul conduitei sale ludice sau simbolice. De aceea, desenul liber, desenul familiei, modelajul, jocul cu nisip, marionetele sau dramatizarea unor poveşti, colajul şi alte tehnici provocative, ! experienţiale sunt indispensabile în evaluarea psihodiagnostică a copiilor, ele acţionând simultan şi ca mijloace de suport (mediere) al efectelor terapeutice, adevărate* vehicule provocative şi catalizatoare ale procesului terapeutic analitic şi restructurant.

Toate acestea se pot face în ''altfel'' de şcoli, care se pot numi generic scoli/institute de îndreptare pentru copiii ''cu rele porniri''unde:

Toţi şcolarii care urmează cursurile primare se vor îndeletnici cu lucrul manual, care se va organiza după principiile şcolilor primare normale.

Institutul de îndreptare va fi dotat cu o sală specială amenajată pentru aceste ore, înzestrată cu toate ustensilele necesare.

Elevii mai mari vor putea să lucreze mai mult la grădinărit şi la munca câmpului. Aceste activităţi în aer liber sunt indicate şi pentru sănătatea elevilor, pentru întărirea trupească şi sufletească a acestora. Elevii nu vor fi obligaţi să muncească peste puterile lor.

În atelierul din institut sau anexat acestuia, sub o conducere pricepută, elevii pot învăţa o meserie. Felul meseriei se va alege funcţie de împrejurările şi posibilităţile de procurare a materialelor, precum şi de uşurinţa desfacerii produselor. O scoală cu mai multe grupe va fi înzestrată cu mai multe ateliere de meserii, astfel încât elevii să poată practica meseria cea mai potrivită aptitudinilor lor fizice şi intelectuale.

Munca din grădină, la câmp şi în ateliere, când este făcută cu preocupare şi tragere de inimă îşi va găsi răsplata chiar în propria satisfacţie a elevului. Pentru a-i stimula la muncă pe elevii din institut se vor acorda recompense băneşti la sfârşitul fiecărei săptămâni de lucru. Banii nu vor fi înmânaţi direct elevilor, ci vor fi depuşi în carnetele lor de economii. La fel se va proceda şi în cazul în care elevii primesc eventuale daruri băneşti de la părinţi, rude sau vizitatori ai institutului. Orice cheltuieli făcute de elevi, din aceste economii, vor fi aprobate de către directorul institutului.

Elevii îşi pot întrebuinţa banii pentru mici cumpărături personale, precum şi atunci când sunt obligaţi să repare stricăciuni făcute intenţionat în institut.

Introducerea carnetelor (libretelor) de economii are pentru elevi o mare însemnătate etică. Copiii vor fi interesaţi să muncească mai bine şi cu mai mult spor. Prin economisirea banilor câştigaţi învaţa ce înseamnă propriul avut, învaţa ce înseamnă ideea de proprietate. Elevii vor deveni mai

Scanned with OKEN Scanner

cugetaţi şi mai atenţi, astfel încât să nu mai fie sancţionaţi contravenţional pentru comportamentul lor nechibzuit. La sfârşitul şcolii cei cuminţi vor avea la dispoziţie o sumă de bani ce îi va ajuta la îndeplinirea primelor nevoi.

În prima zi, în institut se vor face exerciţii de gimnastică şi exerciţii militare. Scopul acestora este pentru dezvoltarea corporală şi întărirea spiritului de ordine şi disciplină. Duminicile şi în zilele de sărbătoare aceste exerciţii se vor face centralizat pe institut, la ele participând toţi elevii şi tot personalul institutului.

Pe lângă aceste activităţi care ocupă cea mai mare parte din timpul elevilor, aceştia beneficiază şi de momente de recreere. Se va da o atenţie deosebită jocurilor de echipă la care vor participa şi educatorii. În timpul recreaţiilor elevii au voie să alerge şi să cânte. Educatorii vor avea sarcina de a-i angrena în aceste activităţi şi pe acei copii retraşi, mohorâţi şi gânditori. Este bine că toţi copiii să găsească în jocuri plăcere şi bucurie.

Elevii vor participa la serbările şcolare şi la festivităţile ţinute în zilele de sărbătoare (cele religioase şi cele naţionale). Se vor învăţa poezii şi cântece, se vor juca piese de teatru, se vor desfăşura concursuri sportive.

Normele generale stabilite până acum (la punctele A, B, C.D.E şi F) cu privire la organizarea institutelor de îndreptare se referă la toate institutele de acest fel, atât cele de fete cât şi cele de băieţi. În institutele de fete se va pune bază pe o educaţie specifică asemenea şcolilor de menaj. Fetele vor fi ocupate mai mult cu gospodăria (bucătăria, spălătoria). Lucrul de mână (cusăturile, împletiturile, cârpeli) va primi şi el o antetie deosebită. Pentru absolventele de curs primar, reţinute în institut, se vor organiza cursuri complementare în ateliere (de croitorie, de broderie).

Un rol important în organizarea unui institut de îndreptare îl are personalul conducător. Persoana din fruntea institutului (director) trebuie să fie un bun pedagog, să aibă o moralitate exemplară, talent administrativ, pricepere în ale gospodăriei şi mai presus trebuie să aibă experinta de a lucra cu copiii delicvenţi. Pe umerii săi va cădea toată responsabilitatea pentru îndeplinirea misiunii de a readuce pe calea cea bună aceşti copii. Una din condiţiile pentru a ajunge director într-un institut de îndreptare este de a fi membru al corpului didactic primar şi de a acea un număr de ani de activitate şcolară.

În cazul institutelor de îndreptare pentru fete, acestea se vor pune sub conducerea unor instructoare care s-au distins prin experienţa acumulată în şcolile de menaj.

Directorii trebuie să conştientizeze că urmează o viaţă de dăruire şi abnegaţie, o muncă titanică, fără răgaz, nici în zilele de sărbătoare.

Renumeratia personalului institutului este un lucru dificil şi intră tot în atribuţiile directorului. În general, şcolile de îndreptare sunt întemeiate

Din iniţiativă privată, ceea ce înseamnă că bugetul este alcătuit din fonduri obţinute pe căi caritabile. În cele mai multe cazuri salariile profesorilor din institutele de îndreptare nu sunt avantajoase, iar pentru soluţionarea acestei probleme este necesară intervenţia statului. Astfel, aceştia vor putea să încaseze salariile pe care le primeau în şcolile primare publice, statutul lor fiind de personal detaşat. Institutului de îndreptare îi revine sarcina să stabilească prin contract o sumă lunară suplimentară pentru personalul angajat, funcţie de activităţile desfăşurate de aceştia.

CONCLUZII ŞI PROPUNERI:

Efectul înfiinţării şi funcţionarii institutelor de îndreptare este, în mod sigur, unul benefic, atât pentru societate, cât şi pentru beneficiarii unui astfel de sistem educaţional.

Funcţionarea acestor institute poate fi privită ca o şansă deosebită acordată unor minori delicvenţi care, în majoritatea cazurilor, au ajuns în această situaţie independent de voinţa lor şi pentru care nu mai existau căi de îndreptare.

Este un fapt constatat că prin funcţionarea institutelor de îndreptare, prin aplicarea metodelor de educaţie specifice minorilor delicvenţi a scăzut numărul delictelor, a faptelor penale grave, pentru

Scanned with OKEN Scanner

care, cei ce le săvârşesc sunt aduşi în faţa instanţei şi conform legislaţiilor în vigoare sunt pedepsiţi penal cu ani de închisoare.

Studiul făcut asupra organizării şi funcţionarii primelor şcoli de îndreptare din România şi din alte ţări ne introduce mai uşor în cunoaşterea şi localizarea realităţilor prezente în ţara noastră, pentru a le înţelege cât mai complet şi mai just, în vederea elaborării celor mai bune şi eficiente metode şi practici educative.

Eficienţa muncii pentru reeducarea copiilor cu deficienţe de comportament, a minorilor delicvenţi în general, depinde de o serie de factori, între care o importantă deosebită o constituie elaborarea de legi, regulamente, instrucţiuni, planuri şi programe pentru diferite obiecte de învăţământ.

Toate acestea impun o cercetare obiectivă şi o analiză atentă din prisma necesităţilor şi condiţiilor concrete a fiecărei etape istorice prin care trece societatea în vederea stabilirii unor soluţii viabile, care să combată problematica complexă a delicventei juvenile.

Conform statisticilor şi a datelor oferite de studii de specialitate, începând cu anul 1990, delicventa juvenilă se înscrie pe o linie ascendentă, înregistrându-se creşteri alarmante. Factorii care au determinat această situaţie sunt în general de ordin economic, social şi cultural.

Înăsprirea condiţiilor de viaţă pentru marea majoritate a populaţiei constituie unul din factorii esenţiali care a contribuit la apariţia simptomului social cunoscut la noi sub numele de - copiii străzii - , a căror unică sursă de existentă o constituie furtul, cerşetoria sau traiul cotidian prin gări, autogări, subsoluri, reţele de termoficare.

Nu rare sunt şi cazurile când ân familii, tocmai datorită deteriorării situaţiei economice, copiii sunt învăţaţi să ignore perceptele fundamentale, să încalce valorile civice şi morale tradiţionale. În astfel de condiţii, imaginea minorilor despre civism şi moralitate se degradează treptat, iar următorul pas pe care îl fac îl constituie săvârşirea de furturi, bătăi, violuri, spargeri şi jafuri sau alte infracţiuni deosebit de periculoase.

În aceste condiţii, problemele prevenirii unor asemenea fapte printr-o intervenţie coercitiv-educativă eficace este de o stringentă actualitate şi prezintă o importantă deosebită.

Învătântul şi educaţia minorilor delicvenţi, a celor cu vicii şi deviaţii comportamentale trebuie să se bazeze pe cultivarea valorilor socio-umane şi culturale fundamentale, pe însuşirea şi respectarea identităţii şi tradiţiilor spirituale ale poporului român. Nu este lipsit de importantă faptul că minorii cuprinşi în acest sistem educaţional trebuie să beneficieze de programe de învăţământ corespunzătoare cerinţelor ştiinţifice contemporane şi mutaţiilor socio-profesionale actuale şi de perspectivă, astfel încât să-şi poată însuşi o profesiune stabilă care să le asigure încadrarea în muncă şi să le ofere o perspectivă clară pentru viitor.

În contextul celor prezentate observăm că ulte din ideile progresiste promovate de pedagogul Constantin Meissner în acţiunea de înfiinţare a şcolilor de îndreptare îşi găseşte valabilitatea şi în perioada zilelor noastre, tocmai datorită caracterului lor obiectiv şi implicaţiilor benefice în munca educativ-corectională desfăşurată.

În acest sens prezint următoarele:

- Cuprinderea în acţiunea ducativ corecţionala a minorilor delicvenţi, înainte ca aceştia să ajungă în faza de culpabilitate legală prin comiterea de fapte penale;
- Însuşirea pe perioada internării în institutele de reeducare a unei meserii adecvate care să-i ofere celui în cauză mijloacele de existentă necesară şi o perspectivă de viitor sigură;
- Continuarea studiilor la cel mai înalt nivel pentru cei dotaţi intelectual;
- Promovarea în muncă şi activitatea educaţionala a unor practici umaniste, de îndrumare atentă şi de conştientizare a acestora pentru înlăturarea viciilor de comportament;
- Aplicarea în situaţii extreme a metodelor coercitive, a diferitelor pedepse, funcţie de gravitatea

Scanned with OKEN Scanner

faptelor comise;

- Selecţionarea şi angajarea în munca de educaţie a minorilor din aceste institute a unui personal cu experienţă, care să manifeste dragoste şi înţelegere pentru copiii ajunşi în asemenea situaţii;
- Cultivarea sentimentului religios care are menirea de a stăvili porniri spre rău ale individului şi totodată de a asigura, în momentele grele, speranţa şi încrederea că lucrurile se pot îndrepta;
- Folosirea cadrului familial drept mijloc de educare a celor internaţi în institutele de reeducare pentru formarea şi înţelegerea spiritului de familie, a rolului familiei că mijloc de convieţuire în societate (se poate realiza prin asigurarea petrecerii unei perioade de timp de către minorii delicvenţi în familiile unor profesori sau educatori);

Şi în prezent, şcoală specială de reeducare trebuie privită ca una din soluţiile de bază la care se apelează pentru recuperarea delicvenţilor minori. Această instituţie, prin programele şi activităţile desfăşurate permite obţinerea unor rezultate bune privind înlăturarea deprinderilor şi aptitudinilor atipice ale celor internaţi oferind în final reintegrarea acestora în societate.

Este bine ştiut faptul că cele două centre de reeducare a minorilor, de la Găeşti şi de la Tg. Ocna funcţionează în prezent cu mult peste capacitatea de cazare, hrănire, instrucţie şi educaţie.

În aceste centre găsim alături de infractori primari, recidivişti sau alături de cei care au comis delicte mărunte, fără un real pericol social şi delicvenţi care au comis fapte destul de grave.

La centrul de la Găeşti, unde funcţionează şi o secţie de fete, condiţiile sunt total necorespunzătoare, atât din punct de vedere al posibilităţilor de cazare cât şi din cel al amplasamentului.

Fată de această situaţie se impune efectuarea unui studiu atent din partea organelor abilitate ale statului care să ofere date concrete privind dimensionarea cu mai multă exactitate a numărului centrelor de reeducare ce trebuie să funcţioneze pentru a oferi condiţii corespunzătoare de cazare, hrănire şi educaţie, de supraveghere şi formare profesională, precum şi alte elemente necesare bunei desfăşurări a activităţilor unei astfel de instituţii.

În condiţiile constatării absentei unui număr corespunzător de instituţii de ocrotire a minorilor (case de copii, centre de primire, scoli speciale) organsimele constituite pe plan naţional sau teritorial au îndatorirea de a întreprinde demersurile necesare în vederea acoperirii măsurilor ce apar la un moment dat în cadrul societăţii.

Fundamentarea riguroasă a necesarului unor astfel de instituţii şi asigurarea mijloacelor necesare funcţionării este de fapt calea sigură de diminuare a delicventei în rândul minorilor şi de asigurare a integrării copiilor aflaţi în situaţii deosebite (copii ai străzii, orfani, copii abandonaţi, proveniţi din familii lipsite de mijloace materiale, copii consumatori de droguri sau alte substanţe halucinogene), într-o viaţă socială normală.

Nu trebuie uitat însă faptul că eficienţa măsurii în acest domeniu depinde în mare măsură de momentul în care se iniţiază acţiunea educativ-corectională. În acest sens important este că intervenţia să se facă în timp util, în faza de ocrotire şi prevenţie deoarece, o intervenţie în faza de sancţionare presupune acţiuni mult mai complexe şi eforturi mai mari din partea factorilor educaţionali pentru realizarea scopului propus.

Considerăm că în condiţiile în care activitatea educativă din aceste institute se va desfăşura în baza unor obiective şi programe concrete, bine documentate, problematica grijii fată de minori, a prevenirii şi combaterii stării infracţionale în rândurile acestora vă dobândi valentele unei acţiuni unitare şi riguroase care va determina reducerea numărului de delicvenţi şi a stării infracţionale în rândurile acestei categorii de populaţie.

Bibliografie

1. Albu, Emilia, (2002), *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenţi. Prevenire şi terapie,* Editura Aramis Print S.R.L., Bucureşti, op. Cât. P. 4

Scanned with OKEN Scanner

2. Brezeanu, Ortansa, (1999), *Integrarea socială postpenală a infractorilor între realitate şi perspectivă,* Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti, , op. Cât., p. 62

3. Gârleanu, I.C., (1996), *Coordonate psihosociale ale delincventei juvenile în perioada tranziţiei,* Editura Ando Tours, Timişoara, p. 19

4. Kazdin A., (1985), *Treatment of antisocial behavior în children and adolescents,* Hamwood, Illinois, The Dorsey Perss, apud O. Pop, *Socializarea şi imlicaţiile ei în apariţia şi formarea comportamentului predelincvent şi delincvent,* Editura Ando Tours, Timişoara, 1997, pp. 105 – 112

5. Petcu, M., (1999), *Delincventa - repere psihosociale,* Editura Dacia, Cluj-Napoca, pp. 148 - 154

6. Pop O., (1997), *Socializarea şi implicaţiile ei în apariţia şi formarea comportamentului predelincvent şi delincvent,* Editura Ando Tours, Timişoara, , p. 13 [17]R.M.

7. Stănoiu, (1998), *Criminologie,* Editura Oscar Print, Bucureşti, p. 64

ARHIVELE NAŢIONALE ALE ROMÂNIEI, DIRECŢIA ARHIVELOR ISTORICE CENTRALE, **FOND 1077, CONSTANTIN MEISSNER,** *DOSAR V 62/ANUL 1895, REGULAMENTUL ORFELINATULUI DIN IAŞI;*

IBIDEM, V 124/1909, *COMUNICARE PRIVIND COPIII CU RELE PORNIRI ŞI ŞCOLILE DE ÎNDREPTARE;*

IBIDEM, V 125/1909, *ADRESA, CĂTRE – MINISTERUL INSTRUCŢIUNII PUBLICE – PRIVIND CERCETAREA ASUPRA INSTITUTELOR DE CORECŢIE DIN GERMANIA, FRANTA, BELGIA ŞI ELVEŢIA;*

IBIDEM, V 138/1910, *ACTIVITATEA SOCIETĂŢII, OCROTIREA COPIILOR DIN IAŞI;*

IBIDEM, V 152/1911, *SCRISOAREA MITROPOLITULUI PISEN, AL MOLDOVEI, PRIN CARE OFERĂ LOCALUL MANĂSTIRII BISTRIŢA PENTRU ŞCOALA DE CORECŢIE ŞI FACE PROPUNEREA SĂ LASE ÎN GRIJA CĂLUGĂRILOR EDUCAŢIA COPIILOR CU RELE PORNIRI;*

IBIDEM, V 158/1911, *PLAN DE TERENURI ALE MOŞIEI BISTRIŢA, MOŞIE CARE A FOST OFERITĂ PENTRU ŞCOALA DE CORECŢIE – SCHIŢA ŞCOLII DE ÎNDREPTARE – PROIECT DE LEGE PENTRU ÎNFIINŢAREA ŞCOLII DE CORECŢIE – CONFERINŢA PRIVIND ÎNFIINŢAREA ŞCOLII DE CORECŢIE;*

IBIDEM, V 160/1912, *RECLAMAŢIA DIRECTORULUI C.N.CHIRIŢĂ AL ORFELINATULUI DE BĂIEŢI PRINCIPESA ELISABETA DIN FOCŞANI, ADRESATA MINISTRULUI INSTRUCŢIUNILOR;*

IBIDEM, V 233/1922, *ISTORIC AL INCERCARILORDE STUDIU ŞI FORMARE A UNOR INSTITUTE – SOCIETĂŢI SAU ŞCOLI PENTRU EDUCAREA COPIILOR CU RELE PORNIRI.*

ORA DE CONSILIERE ŞI ORIENTARE PENTRU ALEGEREA CARIEREI

Prof.Laura Bejenaru-Şcoala Gimnazială „Alexandru Vlahuţă"-Iaşi

Prezentăm o lecție demonstrativă la Consiliere și orientare, la clasa a VIII-a A, având o temă de orientare școlară și profesională:

Proiect didactic

„Aș scrie cu pensula pe pereții odăii tale: iubește-ți meseria!" (Tudor Arghezi)

„Îndrăznește să devii ceea ce ești.Există posibilități minunate în fiecare ființă.Convinge-te de forța ta.Să știi să spui mereu fără încetare: «Nu depinde decât de mine!»" (André Gide)

„Când vrei cu tot dinadinsul ceva, întreg Universul conspiră în favoarea ta." (Paolo Coelho)

„Succesul în meserie nu se moștenește, ci se cucerește."

ŞCOALA: „Alexandru Vlahuță"-Iași

CLASA: a VIII-a A

Scanned with OKEN Scanner

DISCIPLINA: Consiliere şi orientare
TEMA: ***Cariera mea, încotro?***
PROFESOR : Bejenaru Laura
MODULUL IV: Planificarea carierei
SUBMODULUL: Marketing personal
VALORI ŞI ATITUDINI:

- Motivaţie şi flexibilitate în elaborarea traseului educaţional şi profesional;
- Responsabilitate şi ambiţie pentru decizii şi acţiuni privind cariera;
- Interes pentru învăţare permanentă într-o lume în schimbare;

COMPETENŢE GENERALE: Dobândirea abilităţilor de explorare şi planificare a carierei;

COMPETENŢE SPECIFICE:

- Să argumenteze importanţa elementelor de marketing personal (scrisoarea de intenţie, CV-ul, interviul) pentru găsirea unui loc de muncă ;
- Să demonstreze importanţa portofoliului personal pentru conturarea unui traseu educaţional şi profesional;
- Să dezvolte un plan educaţional şi de carieră;

OBIECTIVE OPERAŢIONALE: Elevii vor fi capabili:

✓ Cognitive:

O1-Să cunoască semnificaţia termeilor referitori la planifcarea carierei;
O2-Să cunoască denumirea cât mai multor categorii de meserii;
O3-Să ştie etapele unui traseu educaţional/ profesional;
O4-Să-şi exprime o opţiune privind cariera şi traseul educaţional;
O5-Să identifice factorii care definesc şi determină cariera;

✓ Afective:

O6-Să participe cu interes la activitate, rezolvând sarcinile didactice propuse;
O7-Să aibă un ideal profesional şi de viaţă.

STRATEGII DIDACTICE:

- **METODE ŞI PROCEDEE**: conversaţia, problematizarea, jocul didactic,studiu de caz;
- **FORME DE ORGANIZARE**: frontal, individual, pe grupe;
- **RESURSE MATERIALE**: cărţi, laptop, videoproiector, ecran, flipchart, tablă, carioci, fişe, planşe.

BIBLIOGRAFIE:

-Programa de **Consiliere şi orientare**-clasele V-VIII;

-Mariana Chirilă, **Viitorul începe azi.Consiliere şi orientare şcolară.Caietul elevului**, Editura „Taida", Iaşi,2007;

-Silvia Banea, Violanda Cristina Morărașu, **Ghid de resurse practice pentru activitatea de consiliere şi orientare a elevilor**, Editura „Performantica", Iași, 2009;

-Nicoleta Adriana Florea, Cosmina Florentina Surlea, **Consiliere şi orientare**, Editura „Arves", 2007;

-Adrian Liviu Măgurianu, Nicoleta Daniela Azoiţei,**Un ghid mic pentru o carieră mare.Ghid de consiliere vocaţională**, Iaşi, 2006;

-Elena Salomia, Marcela Marcinshi (coordonatori), **Ghidul carierei mele**,București, 2002;

-Adriana Băban, **Consiliere educaţională.Ghid metodic pentru orele de dirigenţie şi consiliere**,Cluj-Napoca, 2001;

-Vasile Ghica, **Ghid de consiliere şi orientare şcolară.Pentru orele de dirigenţie,** Editura „Polirom", Iaşi, 1998;

Scanned with OKEN Scanner

-Gheorghe Toma, **Consilierea şi orientarea în şcoală**, Casa de editură şi presă „Viaţa românească", Bucureşti, 1999;

-Coordonator Dorina Mărgineanţu, **Consultaţii pentru activitatea educativă,** Editura „Eurobit", Timişoara, 1996;

-Traian Cozma, **Ora de dirigenţie în gimnaziu**, Editura „Plumb", Bacău, 1994;

-Ion Drăgan, Pavel Petroman, Dorina Mărgineanţu, **Educaţia noastră cea de toate zilele**, Editura „Eurobit", Timişoara, 1992.

Scenariul didactic

I-1-Motivarea alegerii temei propuse pentru dezbatere şi anunţarea obiectivelor;

2-Precizarea termenilor de *meserie*, *ocupaţie*, *profesie*, *orientare şcolară*, *orientare profesională*;

3-Fiecare elev va primi pentru portofoliul personal un glosar al termenilor referitori la OŞP):

Glosar referitor la **Orientarea şcolară şi profesională**

Aspiraţie=năzuinţă, tendinţă conştientizată cu o cotă valorică crescută de performanţă şi autorealizare;

Aptitudine = însuşire, sistem de însuşiri care mijlocesc reuşita într-o activitate; factor al personalităţii care facilitează cunoaşterea, practica, elaborările tehnice şi artistice, sportive, comunicarea;

Carieră = o succesiune de profesii, îndeletniciri şi poziţii pe care le deţine o persoană în perioada activă a vieţii; poziţia în societate;

Competent = persoană care este bine informată într-un domeniu, capabilă să realizeze anumite operaţii pe baza unui studiu temeinic;

Competitiv = persoană care ar putea face faţă concurenţei;

Funcţia = activitatea desfăşurată de o persoană într-o ierarhie de conducere;

Hartă şcolară şi profesională = o prezentare intuitivă pe harta unei zone geografice, a posibilităţilor de şcolarizare şi profesionalizare (se găsesc întocmite la Centrele Judeţene de Asistenţă psihopedagogice şi la cabinetele interşcolare);

Interes = orientare selectivă a unei persoane către un anumit domeniu de activitate ;

Meseria =complexul de cunoştinţe obţinute prin şcolarizare şi practică, necesare pentru executarea anumitor sarcini profesionale;

Munca = activitate conştientă , specific umană, orientată spre un anumit scop;

Ocupaţie = activitate utilă, exercitată la un loc de muncă, sursă de existenţă pentru o persoană activă într-o unitate economică sau socială;

Orientare profesională = acţiunea de îndrumare a persoanei către o profesie, un grup de profesii în conformitate cu aptitudinile şi înclinaţiile acesteia;

Orientare şcolară = acţiunea de îndrumare a copilului spre forma de învăţământ care îi convine şi care este conformă disponibilităţilor şi aspiraţiilor sale;

Perfecţionare profesională = tendinţa, activitatea sistematică de ridicare a calificării profesionale în raport cu exigenţele sociale mereu sporite;

Potenţial = capacitatea unei persoane de a lucra , de a se dezvolta, de a adopta un comportament cu anumite cerinţe, roluri;

Profesie = calificare (specialitate) obţinută de o persoană prin studii;

Satisfacţie profesională = un set de atitudini pozitive ale persoanei faţă de munca efectuată; o stare afectivă pozitivă, de mulţumire manifestată la obţinerea unui succes profesional;

Selecţie profesională = analiza obiectivă a concordanţei dintre caracteristicile profesiunii şi posibilităţile de ordin fizic, psihic şi informaţional pe care le prezintă o persoană;

Succes = rezultat pozitiv, favorabil într-o acţiune.

4-Cum găsim un loc de muncă?

Scanned with OKEN Scanner

✓ Informarea cu privire la piața muncii (**www.go.ise.ro**);
✓ CV, scrisoare de intenție, interviu;

5–Studiu de caz:

Grupa I

Decideți dacă dorința lui Codrin este realistă sau nerealistă:

Codrin a dorit dintotdeauna să devină om de știință și încă de mic petrecea ore în șir la microscop și cu setul de chimie primit cadou.Învață foarte bine și a participat la toate activitățile care aveau legătură cu visul său.Acum vrea să fie admis la liceul cu profil de chimie.

Grupa a II-a

Decideți dacă dorința lui Sorin este realistă sau nerealistă:

Sorin nu a învățat niciodată serios.Are doar note de trecere.Acum ar vrea să se înscrie la un liceu de prestigiu din oraș, cu profil economic, unde se intră cu medie peste 8.

Grupa a III-a

Decideți dacă dorința Violetei este realistă sau nerealistă:

Violeta este foarte slabă la matematică, reușind cu mare greutate să aibă medie de trecere.La celelalte obiecte se descurcă mai ușor, dar are medii de 6-7.Totuși, dorește să urmeze un liceu cu profil de matematică-informatică, pentru a ajunge informatician.

Grupa a IV-a

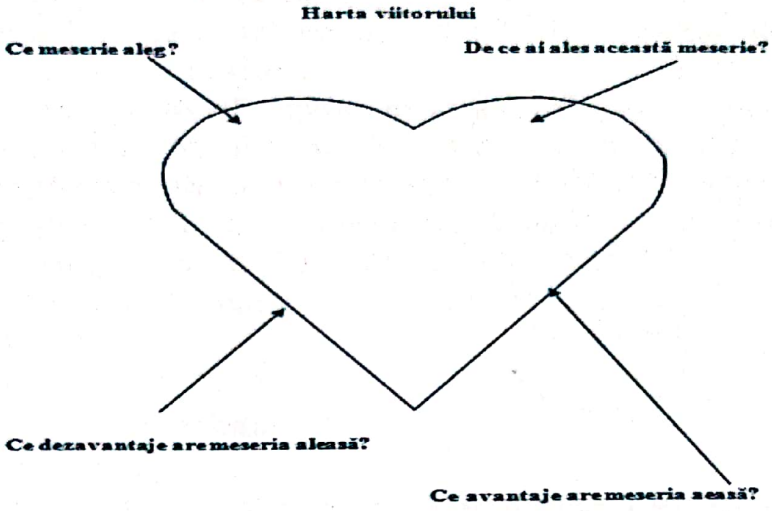
Decideți dacă dorința Nicoletei este realistă sau nerealistă:

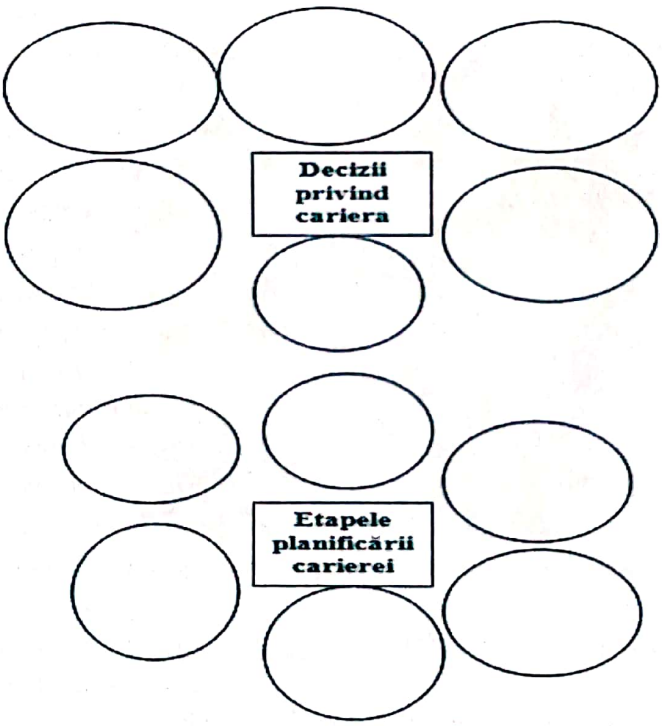
Nicoleta este o fetiță foarte inteligentă, serioasă și foarte studioasă.E premianta școlii și are multe premii câștigate la olimpiade și concursuri școlare.Tatăl ei a murit de câțiva ani, mai are doi frați mai mici, iar mama ei are un salariu mic.Întâmpină multe greutăți materiale.Visează să urmeze un liceu de prestigiu, apoi Facultatea de Drept, pentru a deveni avocat.

II-Completează :

Cheia succesului

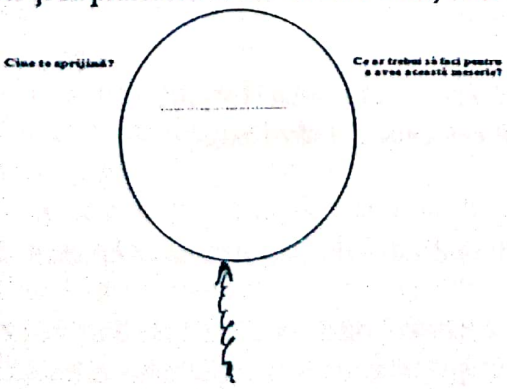
Scanned with OKEN Scanner



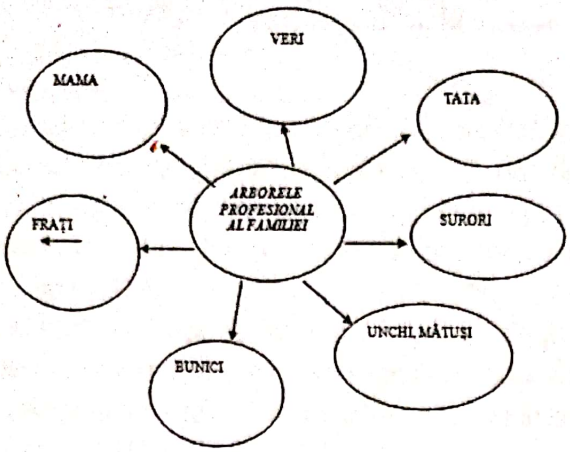


Balonul plutitor

Scrie în centrul balonului ce profesie ai dori să alegi şi, pentru ca balonul să fie cât mai strălucitor şi să plutească în aer cât mai mult, scrie în jurul lui:



Scanned with OKEN Scanner



Copacul meseriilor

III-Tema: Test- pag.180-181; Test-pag. 185-186- Mariana Chirilă, **Viitorul începe azi.Consiliere şi orientare şcolară.Caietul elevului,** Editura „Taida", Iaşi,2007;

IV-Aprecieri.

ROLUL COMUNICĂRII ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂŢARE

Prof. Volmer Sorin, Liceul Tehnologic Dărmăneşti

1. Problematica psihologică a învăţării

Literatura de specialitate evidenţiază multitudinea definirii, conturarea unor teorii şi modele pentru conceptul "învăţării".

Învăţarea este un fenomen complex, cu un conţinut bogat, cu o largă sferă de cxuprindere şi foarte dinamic. În sens larg, învăţarea este definită drept "achiziţie nouă, ca rezultat al învăţării menită să satisfacă adaptarea la mediu". În esenţă, învăţarea este o asimilare activă de informaţii, date,

Scanned with OKEN Scanner

cunoştinţe însoţită de formarea de noi deprinderi şi comportamente.

După E. Hilgard, învăţarea este caracterizată prin schimbarea activităţii ca rezultat al exerciţiului sau reacţiei la o situaţie.

În psihologia actuală, noţiunea de învăţare umană desemnează, în general, "achiziţii de comportament nou", "modificări în comportamentul existent al subiectului" sau "îmbu- nătăţiri în efectuarea acţiunii, obţinute îndeosebi prin exerciţiu, pentru adaptarea sa nuanţată la mediu".

Învăţarea contribuie la "formarea gândirii abstracte, naşterea sentimentelor complexe, constituirea voinţei şi a trăsăturilor de personalitate"(Cosmovici A.).

Învăţarea, în sens larg este de mai multe tipuri:

- şcolară
- socială
- din proprie experienţă
- din experienţa altora

În sens restrictiv învăţarea este sinonimă cu învăţarea şcolară, realizată în cadrul procesului instructiv educativ.

Învăţarea şcolară este caracterizată prin următoarele particularităţi specifice:

- se realizează într-un cadru instituţionalizat, reglementată de legi, norme, structuri de organizare şi funcţionare;
- este un proces dirijat, controlat şi conştient devenind treptat un proces autodirijat şi autocontrolat;
- are caracter secvenţial şi gradual, fiind efectuat sub raportul eşalonării dificultăţilor sarcinilor didactice;
- este un proces relaţional mijlocit, între profesor şi elev prin relaţii de comunicare, socio-afective, de cunoaştere şi influenţă;
- are un pronunţat caracter informativ-formativ.

În esenţă învăţarea şcolară este o învăţare cognitivă, adică o "activitate complexă prin care se dobândesc noi cunoştinţe şi se elaborează structurile psihice corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare", respectiv ea constă în "formarea conceptelor şi operaţiilor mintale".

Literatura de specialitate relevă marea varietate a formelor de învăţare umană, care nu se subsumează toate unui model unic; de aici şi dificultatea de a formula o definiţie unitară.

În sensul cel mai general, ca însuşire de informaţii şi formare de operaţii, învăţarea se prezintă sub mai multe forme:

- după conţinutul celor învăţate: învăţarea perceptivă, senzoriomotorie, motorie, verbală, cognitivă, creativă, afectivă etc
- în raport cu procesele psihice: învăţarea premisă şi ca produs.
- după modul de organizare al informaţiilor:
- învăţarea algoritmică - bazată pe parcurgerea riguroasă a unei succesiuni de operaţii;
- învăţarea euristică - pe bază de tatonări, elaborări divergente;
- învăţarea programată - trecerea la noua secvenţă de învăţare se face numai după ce cea anterioară a fost corect însuşită;
- învăţarea creatoare - bazată pe descoperirea cunoştinţelor de către elev, însă dirijat de profesor.

Toate tipurile şi formele de învăţare pot avea loc la diferite niveluri:

a) conştientă

b) neconştientă; în stare de veghe, în stare de somn (hipnotică), în mod spontan (bazată pe imitaţie), în stare latentă (de la sine fără preocupare specială şi deliberată)

Pentru ca învăţarea să aibă cea mai mare eficienţă, atenţia trebuie acordată învăţării dirijate conştient, efectuată sistematic în conformitate cu un scop sau un program deliberat stabilit.

Procesele de învăţare trebuie astfel construite încât să faciliteze formarea unor abilităţi generale şi speciale.

Scanned with OKEN Scanner

De calitatea strategiilor de instruire şi educare depinde orientarea şi eficienţa activităţilor de învăţare.

Pentru învăţarea şcolară eficientă trebuie să se ţină cont de condiţiile interne (factori biologici şi psihologici) şi condiţiile externe (organizarea şcolară, factorii sociali-culturali, relaţiile profesor-elev, factorii ergonomici, mediul familial etc.) în care se desfăşoară aceasta.

2. Rolul comunicării în activitatea de învăţare şcolară

Cercetare experimentală

Pornind de la argumentele teoretice de abordare a comunicării ca modalitate fundamentală de interacţiune socială şi de la efectele sale formative, în cadrul experimentului psihopedagogic ne-am propus să cercetăm rolul comunicării (profesor-elev, elev-elev) în reuşita învăţării.

În acest scop am organizat şi desfăşurat un experiment psihopedagogic la Liceul Tehnologic Dărmăneşti pe un eşantion experimental format din elevii clasei a IX-a PCAD şi unul martor format din elevii clasei a IX-a M, amândouă clasele având acelaşi profil, mecanic aceleaşi materii de specialitate şi efectivul elevilor fiind foarte apropiat (a IX-a PCAD - 20 elevi şi a IX-a M - 21 elevi).

Ipoteza experimentului vizează existenţa unei relaţii între rezultatele învăţării şi comunicarea activă între profesor-elev, adică pentru testul final elevii din clasa experimentală sunt atenţionaţi pe când cei din clasa martor nu, după care se vor face comparaţii.

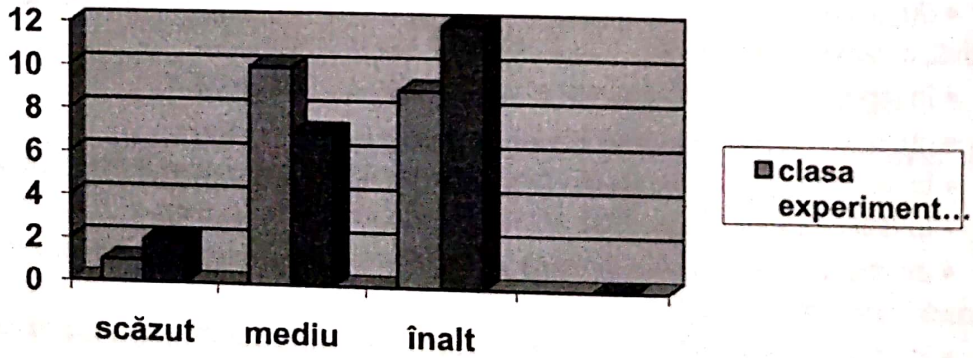
În vederea cercetării, ambele clase sunt la acelaşi capitol şi primesc aceleaşi informaţii la lecţiile de predare-învăţare.

Experimentul este desfăşurat la modulul 3 : Tehnologii Generale Mecanice , unitatea de învăţare - "Procedee de obţinere a semifabricatelor ", capitolul - Turnarea.

După încheierea predării acestui capitol, ambele clase au fost supuse unui test docimologic, fără să fie atenţionaţi de profesor că vor susţine testul respectiv. În urma acestui test s-au constatat următoarele rezultate pentru cele două eşantioane:

Ponderea performanţelor la testul iniţial							
Clasa	Efectivul clasei	Nivelul de performanţă					
		Scăzut (≤ 4)		Mediu (5 - 7)		Înalt (8 - 10)	
		Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
a IX-a PCAD (experimentală)	20	1	5	10	50	9	40
a IX-a M (martoră)	21	2	9	7	33	12	58

Histograma rezultatelor la testul iniţial



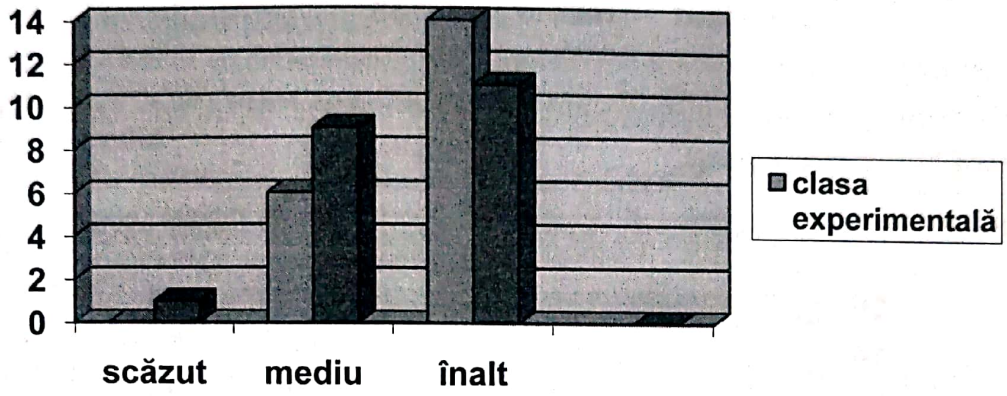
În continuarea experimentelor am trecut la alt capitol la predare-învăţare şi anume "Prelucrarea semifabricatelor prin deformare plastică". Pe parcursul orelor de predare, elevilor clasei experimentate li s-a comunicat de profesor că la sfârşitul capitolului vor fi supuşi iar la un test de evaluare. Grupul martor nu a fost atenţionat cu privire la testare, dar probabil se aşteptau să fie supuşi la test, asemănător cu ce s-a întâmplat după capitolul anterior.

Cele două clase au primit spre rezolvare acelaşi test şi chiar la aceeaşi dată (fiind posibil aceasta). În urma acestui test, elevii din cele două clase au obţinut următoarele rezultate:

Scanned with OKEN Scanner

Ponderea performanţelor la testul intermediar							
Clasa	Efectivul clasei	Nivelul de performanţă					
		Scăzut (≤ 4)		Mediu (5 - 7)		Înalt (8 - 10)	
		Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
a IX-a PCAD (experimentală)	20	-	-	6	30	14	70
a IX-a M (martoră)	21	1	4	9	42	11	54

Histograma rezultatelor la testul intermediar



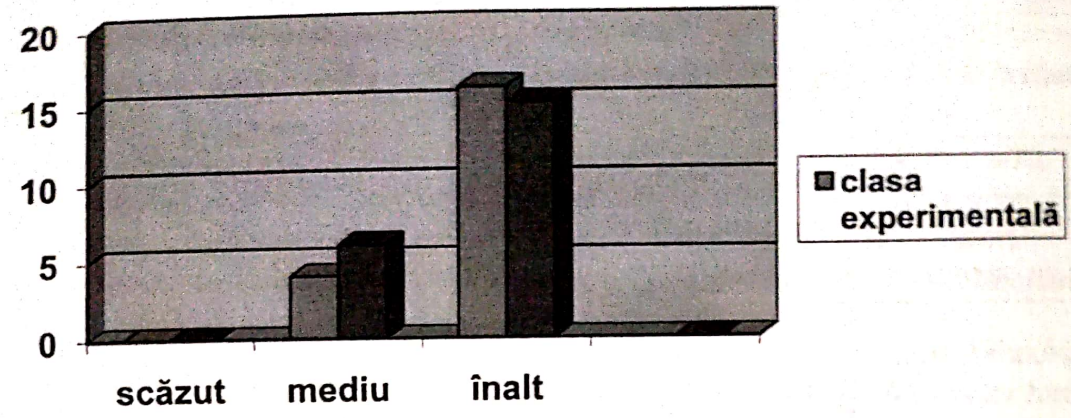
În cercetare am vrut să evidenţiez şi rolul comunicării la nivelul elevilor din cele două eşantioane. De aceea am continuat experimentul. În conformitate cu planificările făcute anterior, cele două clase au primit informaţiile despre lecţiile de sinteză şi recapitulare şi anume : Procedee de obţinere a semifabricatelor şi Prelucrarea semifabricatelor prin aşchiere. În timpul acestor lecţii, profesorul a comunicat cu elevii clasei experimentale, fiind din nou atenţionaţi cu privire la testul final de evaluare.

Cercetarea, fiind făcută pe o perioadă destul de lungă, elevii celor două clase luate pentru experiment au avut ocazia de a comunica între ei. De aceea, în urma testului final la care au fost supuşi efectivele celor două grupuri de elevi, rezultatele s-au prezentat astfel:

Ponderea performanţelor la testul final de evaluare							
Clasa	Efectivul clasei	Nivelul de performanţă					
		Scăzut (≤ 4)		Mediu (5 - 7)		Înalt (8 - 10)	
		Nr. elevi	%	Nr. elevi	%	Nr. elevi	%
a XI-a I (experimentală)	20	-	-	4	20	16	80
a XI-a H (martoră)	21	-	-	6	29	15	71

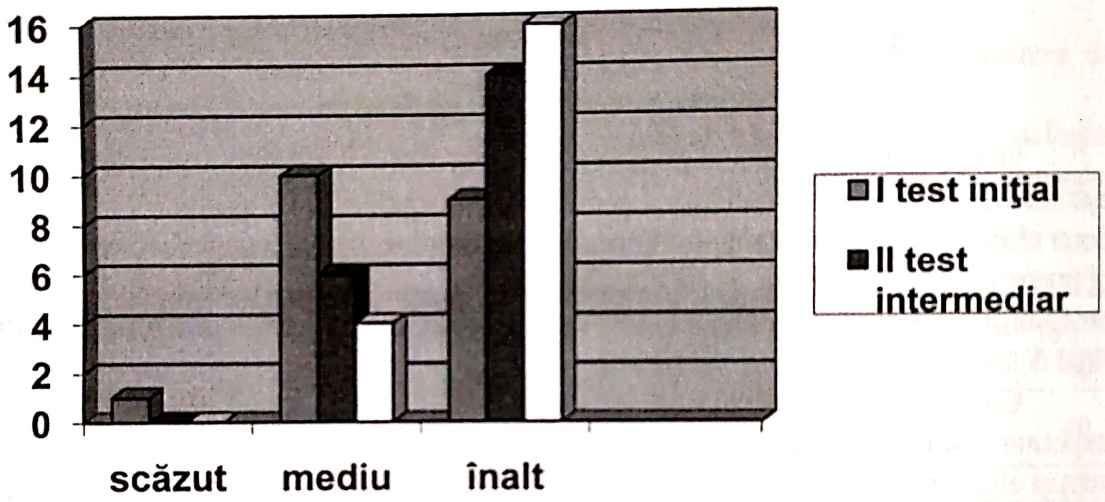
Histograma rezultatelor la testul final

Scanned with OKEN Scanner

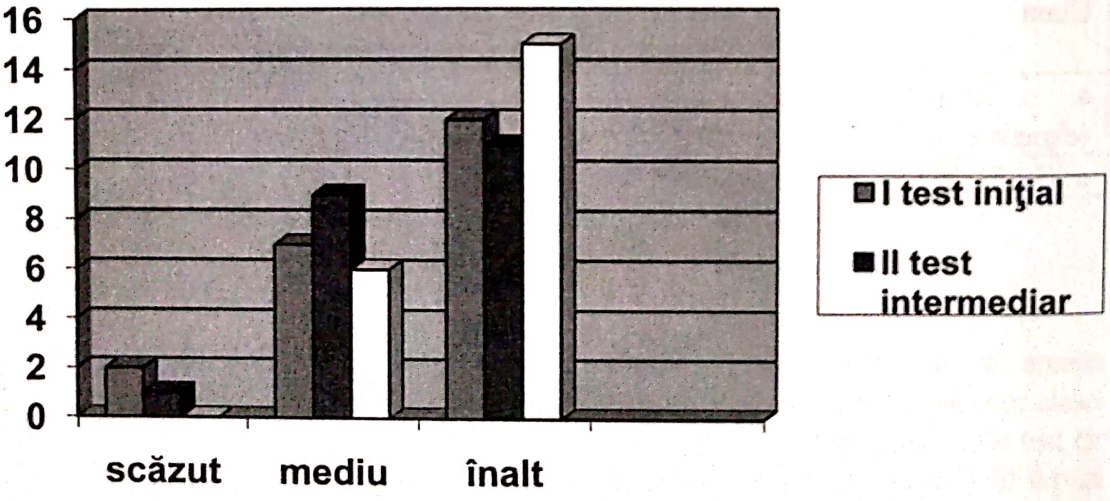


Pentru a se vedea evoluţia rezultatelor la cele trei teste pentru cele două grupuri de elevi se trasează histogramele separate.

Histograma celor trei teste pentru clasa experimentală(a IX-a PCAD):



Histograma celor trei teste pentru clasa martor (a IX-a M):



2.1. Concluziile cercetării experimentale

Înainte de a interpreta rezultatele experimentului, trebuie menţionat că în timpul lecţiilor, ambele clase au fost supuse la fixarea cunoştinţelor prin dialog şi discuţii între profesor şi elevi.

Scanned with OKEN Scanner

Din rezultatele obţinute la testele la care au fost supuşi elevii celor două grupuri (martor şi experimental) se constată următoarele:

1. Atunci când elevii nu au fost atenţionaţi, prin comunicarea profesor-elev, cu privire la testarea lor, rezultatele au fost mai slabe.
2. La primul test pentru clasa experimentală procentul rezultatelor înalte este mai mic decât cel al rezultatelor medii. După comunicarea profesorului cu elevii, care au fost atenţionaţi de testarea de la sfârşitul capitolului respectiv, rezultatele s-au schimbat în sensul că procentul la performanţele reduse sunt nule, iar cele înalte au crescut cu fiecare test.
3. Atunci când începe comunicarea între diferiţii indivizi ai allor clase, chiar dacă profesorul nu a comunicat cu grupul martor, se constată un progres al rezultatelor învăţării şi pentru aceasta, deci performanţele scăzute au dispărut şi au crescut cele înalte.
4. Întrucât procesul de comunicare didactică constituie modalitatea fundamentală a activităţii de predare-învăţare a unor conţinuturi specifice, divers codificate, relaţia profesor-elev are o mare valoare adaptativ-formativă.
5. Ca formă de interacţiune, comunicarea în situaţia didactică, este concomitent şi relaţie între indivizi ai grupului, schimb reciproc de mesaje, acţiune de informare şi formare bilaterală, având ca urmare modificări în personalitatea şi rezultatele elevilor.

Bibliografie

1. Cosmovici A., 1994, *Învăţarea şcolară,* Ed. Spiru Haret, Iaşi
2. Dumitriu Gheoeghe, Dumitriu Constanţa, 2003, *Psihopedagogie,* E.D.P., Bucureşti
3. Dumitriu Gheorghe, 1998, *Comunicare şi învăţare,* E.D.P., Bucureşti
4. Dumitriu Gheorghe, 2001, *Psihologia educaţiei,* Bacău
5. Hilgard E., 1974, *Teorii ale învăţării,* E.D.P., Bucureşti
6. Neveanu P., 1987, *Psihologia Şcolară,* T.U.B. Bucureşti

PRIETENIA. VALOARE MORAL SPIRITUALĂ ŞI COMPETENŢĂ SOCIALĂ

Învăţător la clasele primare Sârbu Ana, Gimnaziul „Galata", Chişinău, Republica Moldova

Subcompetenţe:

- Utilizarea, în contexte noi, a noţiunilor specifice valorilor moral-spirituale;
- Stabilirea corespondenţelor între calităţile personale şi faptele personale;
- Manifestarea conduitei autonome în scopul elaborării în scris a unor compoziţii proprii sau de grup.

Obiective operaţionale:

O_1 – Să desprindă ghidat informaţiile de detaliu din textul mesajului citit;
O_2 - Să-şi elaboreze un stil personal de analiză a calităţilor pe care trebuie să le aibă un bun prieten;
O_3 – Să-şi formeze unele reprezentări şi noţiuni despre adevărata prietenie;
O_4 – Să explice oral prin cel puţin două enunţuri conţinutul proverbelor despre prietenie;
O_5 – Să demonstreze atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de alţii;
O_6 – Să participe în mod activ şi eficient în activitatea de rezolvare a sarcinilor individual şi pe grupe;
O_7 - Să completeze mesajul corect, frumos şi lizibil

Tehnologii şi strategii didactice:

Metode, tehnici activitate de socializare, conversaţia, povestirea, lectura expresivă, exerciţiul lexical, explicaţia, descrierea, tehnica" Colţurile", colajul," Ciorchine"," Osul de peşte"

Mijloace instrucţionale: Panglică, cariocă, fila de la calendar, mesajul, cariocă, fişe cu proverbe, fişe pentru lucrul în grup, hârtie colorată, lipici, foi în formă de inimă, foi A 4

Scanned with OKEN Scanner

Proiect didactic

Etapele lecției	Oo	Activitatea învățătorului	Activitatea elevilor
E V O C A R E	O_5 O_6	**1. Jocul *Invit în dreapta mea...*** Elevii sunt aşezaţi în cerc. În partea dreaptă a unui copil este un scaun liber. - Invit în dreapta mea pe... *Îţi doresc...* • Jocul continuă până când toţi copiii îşi schimbă locurile. • - Cum v-aţi simţit? De ce? • - Ce le-aţi dori prietenilor, colegilor pe care nu i-aţi chemat? • - Ce concluzii putem face? • - Într-adevăr suntem foarte prietenoşi şi despre acest fapt ne vorbeşte şi ziua de azi care ne zâmbeşte cu bunătate. Încercaţi s-o descrieţi. • - Ce expresii am mai putea folosi pentru descrierea zilei de azi?	Realizează sarcinile jocului. Răspund la întrebări.
R E A L I Z A R E A S	O_1 O_7 O_3 O_5	**1. Mesajul** ***Mesajul*** *Bună dimineaţa,* , ,_____ Azi e _____, a ____ din săptămâna _____. • • - Încercaţi s-o descrieţi. • - Ce expresii am mai putea folosi pentru descrierea zilei de azi? • Citiţi prima propoziţie. • Explicaţi semnele de punctuaţie. • Selectaţi substantivele. Determinaţi genul, numărul şi felul lor. *O zi frumoasă începe alături de* _____. *Comoara cea mai* _____ *este* _____. • Determinaţi sinonimele cuvântului comoară (avere)	Realizează sarcinile propuse de învățător.

Scanned with OKEN Scanner

E N S U L U I		• Explicaţi sensul enunţului. • Formulaţi întrebări în baza enunţului. • Explicaţi scrierea ortogramei ***mai.*** Exemplificaţi. *Avem nevoie de prieteni atunci, când* _____.	
	O_2	• De ce avem nevoie de prieteni? • Ce idei nu doriţi să acceptaţi? • Explicaţi utilizarea semnelor de punctuaţie.	
	O_6	• Selectaţi verbele. Analizaţi un verb. • Formulaţi un enunţ cu cuvântul **nevoie** cu alt sens decât cel din text.	
	O_2	*Cred că fără* _____, _____, _____, _____, _____, _____, _____.	
	O_1	• Explicaţi. • Formulaţi întrebări în baza enunţului. • Încercaţi în baza operelor literare citite de voi să daţi exemple de o prietenie adevărată.	
	O_3 O_4	• - Citiţi textul mesajului • - Formulaţi întrebări în baza mesajului • - Selectaţi cuvintele-cheie. Argumentaţi. • - Intitulaţi textul. **2. Proverbe** Pe pereţi sunt afişate proverbele: ***a) Prietenul adevărat este acela care te sfătuieşte spre bine şi nu acela care-ţi laudă nebuniile.***	

Scanned with OKEN Scanner

		b) Prietenul adevărat nu va spune: "Lângă mine va fi totul bine"... ci: "va fi şi bine şi rău, dar eu mereu voi fi alături" ***c) Prietenia îndoieşte bucuriile şi înjumătăţeşte necazurile. – Francis Bacon*** ***Prietenia este închisoarea sufletului de bună voie în trup străin. – Dimitrie Cantemir*** • - Vă rog să citiţi toate proverbele acroşate şi să rămâneţi lângă acela care, în opinia voastră, ne vorbeşte despre o prietenie adevărată. Argumentaţi.	Citesc şi selectează proverbe despre prietenia adevărată.
R E F L E C Ț I E	O_5 O_2 O_3 O_6 O_3	• **1. Lucru în grup** • Pentru lucrul în grup elevii îşi aleg independent sarcina şi grupul (condiţia nu mai mult de 5 elevi într-un grup) Gr. 1. Alcătuiţi o poezie despre prietenie Gr. 2. Formaţi familia lexicală a cuvântului" prietenie". Introduceţi cuvintele date într-un text. Gr. 3. Realizaţi un acrostih cu subiectul" Prietenia" Gr. 4. Elaboraţi o listă de motive pentru care doriţi să aveţi prieteni. Gr. 5. Completaţi schema" O prietenie adevărată presupune **2. Povestirea noutăţilor** **3. Scriere liberă *Gânduri despre prietenie*** • - Timp de 3 minute încercaţi să scrieţi câteva gânduri despre prietenie (eseul se scie pe inimioare, se acroşează pe o foaie A 3, modalitatea în care se aranjază pe foaie se alege de elevi) • **4. Bilanţul lecţiei:** • Deja ştiu... • de activitate de învăţare în grup • 2 lucruri pe care le credeţi importante	Elevii formează grupuri a câte 5 elevi. Aleg o sarcină. Realizează sarcina. Elevii povestesc noutățile. Scriu idei despre prietenie și le fixează pe foaie. Specifică ce au învățat.

Scanned with OKEN Scanner

Noutăţi	O_6	• 1 deziderat - Încercaţi să le vorbiţi prietenilor voştri din alte clase despre importanţa prieteniei. • Sper că această lecţie îşi va lăsa amprenta sa în inimile voastre. Vă mulţumesc mult, meritaţi aplauze pentru că sunteţi" Bravi". Vă doresc succese şi la lecţiile următoare.	

Bibliografie:

1. ME, (2010), *Curriculum şcolar*, clasele I-IV, Chişinău
2. Mariana Marin, Tatiana Niculcea, (2008), *Limbă şi literatură română, manual pentru clasa a IV-a*, Cartier, Chişinău
3. www.didactic.ro

Scanned with OKEN Scanner

METODĂ COMPLEMENTARĂ DE EVALUARE (PORTOFOLIUL)

Prof. Costache Viorica, Şcoala Gimnazială Larga Jijia

Evaluarea, privită în sensul cel mai larg, are un rol deosebit în viaţa fiecărei fiinţe umane. Omul funcţionează sub semnul măsurii şi al comparaţiei cu alţii şi cu sine. În întreaga lui existenţă el este permanent evaluat şi, la rândul lui, evaluează pe cei cu care intră în contact. Evaluarea intervine în toate acţiunile umane.

„Acţiunile evaluative sunt prezente în orice activitate pedagogică, independent de complexitatea şi dimensiunile ei, ca o condiţie a eficacităţii acesteia. Modurile de realizare, ca şi interacţiunea funcţională cu celelalte componente ale proceseului, sunt multiforme, dar prezenţa şi realizarea lor constituie o necesitate"(Radu I., 2007)

Evaluarea corectă, obiectivă reprezintă un factor de reglare a activităţii şcolare. Rezultatele evaluării prezintă importanţă pentru toţi factorii implicaţi în procesul de formare a noilor generaţii: profesori, elevi, părinţi şi chiar societate.

- Pentru **profesor**, evaluarea furnizează informaţii cu privire la modul în care trebuie să-şi dozeze materialul care urmează a fi predat, ce anume trebuie reluat în paşi mici, care sunt greşelile tipice şi sursele de eroare.
- Pentru **elevi**, reprezintă un indiciu în reglarea efortului de învăţare; prin evaluare elevul ia act de cerinţele societăţii faţă de pregătirea să şi îşi conturează aspiraţiile proprii.
- Pentru **părinţi**, este o garanţie a reuşitei în viitor, un indiciu pentru acordarea de sprijin.
- Pentru **societate**, evaluarea permite determinarea nivelului de pregătire a forţei de muncă şi deci eficienţa investiţiilor în învăţământ.

Dintre metodele complementare de evaluare, utilizarea **portofoliului** se impune din ce în ce mai mult atenţiei şi interesului profesorilor în practica şcolară curentă. Termenul este relativ nou în terminologia ştiinţelor educaţiei, dar ideea exprimată de concept în sine nu este în mod necesar inovativă în sfera practicilor evaluative. Deşi în sensul său de bază portofoliul s-a lansat în domeniul artei, şi în contextul ştiinţelor educaţiei s-a impus nevoia existenţei unei metode de evaluare flexibile, complexe, integratoare, ca alternativă viabilă la modalităţile tradiţionale de evaluare. Un astfel de rol îşi poate asuma portofoliul în cadrul procesului de evaluare a performanţelor şcolare ale elevilor.

Portofoliul include rezultatele relevante obţinute prin celelalte metode şi tehnici de evaluare (probe orale, scrise, practice, observare sistematică a activităţii şi comportamentului elevului, proiect, autoevaluare, eseuri, referate, articole publicate, sesiuni de comunicări, postere, machete, desene, caricaturi, chestionare de atitudini, interviuri, fotografii cuprinzând prestaţia orală a elevului în cadrul unor activităţi sau contribuţia în activitatea de grup etc.), precum şi prin sarcini specifice fiecărei discipline.

Observăm că **portofoliul** reprezintă ***"cartea de vizită"*** a elevului, urmărindu-i progresul înregistrat pe o perioadă determinată a parcursului şcolar. Deoarece realizează o sinteză a activităţii elevului pe o perioadă mai îndelungată de timp, poate servi şi ca evaluare sumativă. Permite evaluarea unor produse care, în mod obişnuit, nu sunt avute în vedere prin celelalte metode de evaluare, ceea ce stimulează exprimarea personală a elevului, angajarea lui în activităţi de învăţare complexe, cu grad ridicat de originalitate şi creativitate. În felul acesta evaluarea devine motivantă pentru elev. În plus, portofoliul ca metodă de evaluare înlătură în bună parte tensiunile, stările emoţionale negative care însoţesc formele tradiţionale de evaluare.

Chiar dacă fiecare dintre elementele constitutive ale portofoliului au fost evaluate separat, la momentul respectiv, în cazul acestui instrument se recomandă şi o apreciere holistică, ce se bazează pe impresia generală asupra performanţei elevilor şi produselor realizate, luând în considerare piesele individuale

Scanned with OKEN Scanner

incluse în portofoliu. Aprecierea se poate realiza prin calificative (excelent, foarte bun, acceptabil, inacceptabil) sau punctaje.

Foarte important rămâne **scopul** pentru care este folosit portofoliul, ceea ce va determina şi structura sa. Alături de scop, în definirea unui portofoliu, sunt la fel de relevante contextul şi modul de proiectare a portofoliului.

Scopul portofoliului este stabilit şi în funcţie de destinaţia sau destinatarul său (persoană, instituţie, comunitate etc.), având în vedere că pe baza lui se va emite o judecată de valoare asupra elevului în cauză.

Un alt element esenţial al portofoliului de care trebuie să se ţină seamă în elaborarea acestuia este **contextul**. Dimensiuni ale acestui concept pot fi:

- Vârsta elevilor;
- Specificul disciplinei;
- Nevoile, abilităţile şi interesele elevilor etc.

Toate aceste variabile pot induce diferenţe semnificative care personalizează modul de concepere şi realizare a portofoliului.

Proiectarea portofoliului include, în fapt, atât scopul, cât şi contextul, elemente al căror rol a fost deja menţionat. Cea mai importantă decizie în proiectarea portofoliului este însă cea care vizează conţinutul său. O altă decizie importantă în cadrul proiectării este legată de:

- Cât de multe astfel de "eşantioane" ale activităţii elevului trebuie să conţină portofoliul;
- Cum să fie organizate;
- Cine decide selecţia lor (o posibilitate poate fi: profesorul descrie cerinţele de conţinut ale portofoliului, iar elevul selectează probele pe care le consideră reprezentative).

Este important ca întregul conţinut al portofoliului să fie raportat la anumite cerinţe-standard clar formulate în momentul proiectării şi cunoscute de către elevi înainte de realizarea efectivă a acestuia.

Prin prisma organizării şi realizării sale, portofoliul prezintă următoarele **avantaje:**

- evaluarea prin portofoliu nu este stresantă pentru elevi, ci motivantă;
- este un instrument flexibil, uşor adaptabil la specificul disciplinei, clasei şi condiţiilor concrete ale activităţii;
- dă posibilitatea elevului de a lucra în ritm propriu şi de a se implica activ în rezolvarea sarcinilor de lucru stabilite;
- repartizarea diferitelor sarcini în cadrul grupului oferă fiecăruia posibilitatea de a face ceea ce ştie cel mai bine;
- stimulează spiritul de cooperare şi întrajutorare care animă clasă;
- implică elevul în propria evaluare şi în realizarea unor materiale care să-l reprezinte cel mai bine;

Prin urmare, primul pas pentru întocmirea portofoliului la clasa a VIII-a, a fost acela de a informa elevii aspra conţinutului portofoliului.

Iată câteva dintre cerinţele unui portofoliu:

- *teste;*
- *teme de acasă (algebră şi geometrie);*
- *fişe de lucru;*
- *fişe recapitulative;*
- *fişe individuale de studiu;*
- *fotografii care reflectă activitatea desfăşurată de elev individual sau împreună cu colegii săi;*
- *formule de calcul prescurtat;*

Scanned with OKEN Scanner

- *planşe;*
- *formule utile;*
- *tabel cu valori ale funcţiilor trigonometrice;*
- *teoreme importante;*
- *arie şi volum pentru corpurile geometrice studiate (formule);*
- *biografii de matematicieni;*
- *un eseu concluziv.*

Practicând o astfel de metodă, am reuşit să antrenez elevii într-o activitate riguroasă, frumoasă şi utilă, care le oferă un larg evantai de posibilităţi să se informeze, să-şi descopere aptitudinile, să-şi formeze deprinderi de muncă şi de viaţă. Munca i-a motivat, reuşind să îmbogăţească portofoliile cu foarte multe imagini reprezentative pentru fiecare temă, cu desene proprii, aflându-se într-o continuă competiţie unii cu alţii. Împreună cu mine, elevii au descoperit punctele slabe, ariile de îmbunătăţire a activităţilor şi punctele forte.

Consider că utilizarea metodelor complementare de evaluare este utilă, fiindcă stimulează crearea unei relaţii de colaborare, de încredere şi respect reciproc între profesor şi elev, facilitând un climat de învăţare plăcut, relaxat.

CRITERII DE EVALUARE A PORTOFOLIULUI:

Nr. Crt.	Elemente din portofoliu	DA	NU	PUNCTAJ
1.	Foaie de titlu			5p
2.	Cuprins			5p
3.	Cel puţin 10 teme pentru acasă			5p
4.	Cinci fişe recapitulative			5p
5.	Două teste			5p
6.	Fişe de lucru (nota la autoevaluare)			5p
7.	Cel puţin 5 corpuri geometrice desenate			5p
8.	Fişe individuale de studiu			5p
9.	Eseu final			5p
10.	Cel puţin 5 fişe cu formule importante			5p
11.	Temele pentru acasă sunt însoţite de formulări clare care demonstrează progresul			10p
12.	Eseul final este scris clar şi descrie adecvat experienţa matematică a elevului			10p
13.	Impresia generală despre portofoliu			10p
14.	Originalitatea portofoliului			10p
15.	Cel puţin o biografie de matematicieni			10p
PUNCTAJ TOTAL 100p				

Bibliografie:

1. Cucoş, C. (2000), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi;
2. Pintilie, M. (2003), *Metode moderne de învăţare*, Editura didactică, Cluj Napoca;
3. Oprea, C. (2003), *Pedagogie, Alternative metodologice interactive*, Editura Universităţii, Bucureşti;
4. Radu, I. (2007), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., Bucureşti.

Scanned with OKEN Scanner

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR IN COMUNICARE ȘI LIMBAJ IN GIMNAZIU: PROIECT DE ACTIVITATE

Profesor psihopedagog Irina Cucuteanu, Profesor educator Silvia Gramaticu
Școala Specială Gimnazială „Constantin Păunescu" Iași

Într-o societate a cunoașterii comunicarea devine o competență multidimensională cu suport al inteligențelor multiple a cărei dezvoltare este un obiectiv al educației (vezi Tufeanu Magda 2013).

DATĂ: 28. 02.2014

CLASA: a IV-a, gr.2

TIPUL DE DEFICIENȚĂ: DMS

TIPUL DE ACTIVITATE: de grup

DOMENIUL: Comunicare și limbmaj

SCOPUL: Îmbogățirea cunoștințelor elevilor legate de povești. Dezvoltarea vocabularului. Exprimarea corectă în propoziții.

SUBIECTUL „Cufărul cu povești"

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1. Să identifice povești după imagini prezentate și după un fragment audiat
O2. Să precizeze trăsături generale ale poveștilor
O3. Să grupeze personejele poveștilor în pozitive și negative după descrierile acestora
O4. Să motiveze alegerea personajului preferat
O5. Să construiască un baner cu imaginile personajelor pozitive
O6. Să realizeze corespondanța între proverbe și poveștile cunoscute
O7. Să asambleze piesele unor puzzle-uri
O8. Să partcicipe activ și cu interes la activitate

STRATEGII DIDACTICE:

METODE ȘI PROCEDEE: conversația, expilcația, demonstrația, exercițiul, problematizarea, metoda ciorchinelui

MIJLOACE: fișe, power point, carioci, imagini, puzzle, calculator, marionete., creioane, bilețele, căciulă

Scanned with OKEN Scanner

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Etapele activității	Ob	Conținutul activității	Strategii didactice		Evaluare
			Metode și procedee	Mijloace de învățământ	
1. Moment organizatoric		Se asigură condițiile ergonomice necesare unei bune desfășurări a activității.	Conversația Explicația		
2. Captarea atenției	**O1**	A fost o dată ca niciodată... Elevii privesc un power point cu secvențe din povești. Poveștile sunt păstrate într-un cufăr. Precizez elevilor termenul de „cufăr": ladă cu capac și cu încuietoare care folosește la păstrarea și transportul diverselor obiecte (geamantan din lemn). Noi vom vorbi doar despre câteva. Trebuie să identifice povestea din care fac parte imaginile și să descopere „intrusul" (imaginea necorespunzătoare): „Punguța cu doi bani", „Albă-ca-Zăpada", „Capra cu trei iezi", Ursul păcălit de vulpe", „Scufița Roșie", „Povestea laptelui". Pe parcursul activității vă vor însoți și câteva marionete, care vă vor ajuta să răspundeți cât mai bine.	Conversația Explicația Problematizarea	Power Point Calculator Marionete	Identifică cât mai multe povești Recunosc imagini care nu fac parte din povești
3. Desfășurarea propriu-zisă a activității	**O2** **O1**	Elevii sunt invitați să spună trăsături generale ale poveștilor cunoscute: sunt pentru copii, au multe personaje, ne dezvoltă limbajul, învățăm din ele. Îi ajut să scrie aceste idei pe o coală de hârtie. Ascultă fragmente din povești și vor trebui să identifice povestea sau personajul după fragmentul auzit. „Cine suntem noi? Din ce poveste facem parte?" Dintr-un clop vor extrage biletele cu numele personajelor principale	Conversația Explicația Demonstrația Problematizarea Exercițiul Ciorchinele Coală de hârtie Creioane	Coală de hârtie Creioane Carioci Calculator Marionete Baner Clop Cartonașe cu	Precizează cât mai multe trăsături generale ale poveștilor Identifică povestea după fragmentul auzit Asociază

Scanned with OKEN Scanner

	O3 **O4** **O5** **O6**	din povești și descrieri ale acestora. Vor asocia numele personajului cu descrierea corespunzătoare. Împart personajele poveștilor în două categorii: pozitive și negative. Îi întreb pe elevi ce personaj le-a plăcut mai mult și de ce. Elevii vor motiva alegerea făcută și vor spune, de asemenea cu care dintre personaje se identifică. Apoi vor realiza un baner cu personajele pozitive: lipesc imaginea personajelor și numele acestora pe o coală de hârtie. Ce învățătură desprindem din fiecare poveste? Le spun elevilor câteva proverbe (le explic elevilor ce înseamnă „proverb" -învățătura populară, desprinsă din exprienta de viață), pe care le vor asocia cu povestea corespunzătoare: „După faptă și răsplată" - *Capra cu trei iezi, Scufița Roșie, Albă-ca-zăpada* „Minciuna are picioare scurte" -*Ursul păcălit de vulpe* „Socoteală de acasă nu se potrivește cu cea din târg" -*Fata babei și fata moșului, Punguța cu doi bani* „Ascularea e viață, neascultarea e moarte", *Capre cu trei iezi* „Fudulia e soră cu prostia" -*Fata babei și fata moșnegului* „Ce ție nu-ți place altuia nu face" - *Ursul păcălit de vulpe, Povestea laptelui, Capra cu trei iezi* „Prietenul adevărat la nevoie se cunoaște" -*Fata babei și fata moșnegului, Povestea laptelui* „Fapta rea cândva tot se pedepsește" - toate poveștile „Cinecaută găsește" -toate poveștile		descrieri ale personajelor	corespunzător personajul cu descrerea Împart corect personajele în pozitive și negative Realizează baner-ul Realizează corespondența între poverb și poveste
4. Încheierea	**O7**	Elevii primesc un puzzle cu o secvență din poveste, pe care	Conversația	**Puzzle**	Asamblează

Scanned with OKEN Scanner

activităţii		o vor asambla corespunzător şi vor identifica sunetul cu care începe numele personajului din poveste.	Explicaţia Exerciţiul		corect piesele unor puzzle-uri
5. Evaluare		Se fac aprecieri asupra activităţii desfăşurate. Nu sunt poveşti bune sau rele, din toate avem de învăţat şi toate ne îmbogăţesc.	Conversaţia Explicaţia		

Bibliografie

Condrea, M., Farzikhorsoushahi, C., Serea:, A., 2011, *Terapie educaţională complexă şi integrată-ghid metodic pentru profesorii-educatori din şcolile speciale,* Ed. Spiru haret, Iaşi

Grigore, A., Toma, C.2013, *Comunicare în limba română pentru clasa pregătitoare-Fişe de lucru*, Ed. Ars Libri, Argeş

Gurzău, S., 2012,: *Joc-în-cioc Comunicare în limba română-Clasa pregătitoare, Clasa I,* Ed. Carminis, Piteşti,

Iordache, S., 2003, Provocări ludice-Jocuri didactice centrate pe obiectivele curriculare ale grădiniţei şi clasei I, Ed. Spiru Haret, Iaşi

Măgură, F., 2009, Proiecte tematice-caiet de lucru pentru nivelul ÎI, Ed. CD Press, Bucureşti

Muşu, I., Taflan, A., (coord.), 1997, Terapie educaţională integrată, Ed.Pro Humanitate, Bucureşti

Preda, V., 2005, Poveşti, povestiri şi basme-culegere de texte, Ed. Tehno-Art, Petroşani

Tufeanu, Magda, (2013), Consilierea educaţională a adolescenţilor subrealizaţi în plan şcolar, publicat în volum Kreatikon, Editura Pim, Iaşi, pp.582-587

Vlad, M. (coord. Şt.), 2007. – Terapie educaţională complexă şi integrată, Programe educaţionale pentru elevii cu dificultăţi de învăţare, clasele I-X, Ed. Spiru Haret

Scanned with OKEN Scanner

EXPERIMENTUL DIDACTIC
ACIZI CARBOXILICI, pH ŞI COLORANŢI

Cristina-Amalia Dumitraş-Huţanu, Carmen-Dorina Ciobanu
Colegiul Tehnic "Laţcu Vodă" Şiret, Şcoala Gimnazială "Alexandru Vlahuţă" Iaşi.

Rezumat

Datele ştiinţifice, teoriile şi generalizările din domeniul chimiei au la bază experimentul didactic. Din această cauză, experimentul este o metodă esenţială pentru lecţiile de chimie.

Având în vedere caracteristicile experimentului didactic şi a preocupărilor elevilor, am propus acestora realizarea unor experimente ce au la bază procese chimice din viaţa de zi cu zi.

Această lucrare metodico-ştiinţifică are scopul de a evidenţia aspectele formativ-cognitive ale elevilor că urmare a efectuării unor experimente simple de laborator. S-a urmărit sporirea interesului elevilor pentru această disciplină, prin realizarea unor experimente independente, cu mijloace proprii, în afara orelor de activitate didactică.

În cele ce urmează vom da câteva exemple de experimente realizate.

Cuvinte cheie:

Experiment, elevi, chimie, interes, independent.

Introducere

Datele ştiinţifice, teoriile şi generalizările din domeniul chimiei au la bază experimentul didactic. Din această cauză, experimentul este o metodă esenţială pentru lecţiile de chimie.

Experimentele chimice urmăresc: stabilirea unor proprietăţi ale substanţelor chimice; punerea în evidenţă a interacţiunilor dintre cauzele şi efectele fenomenelor chimice; formarea unor deprinderi practice şi obişnuinţa de a folosi în practică cunoştinţelor teoretice de chimie.

În funcţie de aceste scopuri experimentele pot fi cu caracter de cercetare, demonstrative şi aplicative. Acestea dezvoltă spiritul de observaţie şi gândirea, suscită imaginaţia şi curiozitatea ştiinţifică, măresc interesul şi seriozitatea cu care elevii îşi desfăşoară activitatea [78-80, 140-142, Cozma, Dănuţ Gabriel şi colab.; 108-118, Şunel, V. şi colab.].

Având în vedere caracteristicile experimentului didactic şi a preocupărilor elevilor, am propus acestora realizarea unor experimente ce au la bază procese chimice din viaţa de zi cu zi.

Această lucrare metodico-ştiinţifică are rolul de a evidenţia aspectele formativ-cognitive ale elevilor în urma efectuării unor experimente simple de laborator.

De asemenea, s-a urmărit sporirea interesului elevilor pentru această disciplină, prin realizarea unor experimente independente, cu mijloace proprii, în afara orelor de activitate didactică.

Rezultate şi discuţii

În cele ce urmează vom da câteva exemple de experimente realizate.

1. Determinarea pH-ului cu ajutorul hârtiei indicatoare de pH.
2. Acizi carboxilici.
3. Coloranţi.
4. Arome. Esenţe. Parfumuri.

Având în vedere numărul scăzut de ore de chimie şi interesul elevilor pentru experimente, am propus realizarea unor experimente individuale acasă, discutând în prealabil referatul.

În cele ce urmează voi da câteva exemple de experimente realizate.

1. Determinarea pH-ului cu ajutorul hârtiei indicatoare de pH (cl. A IX-a)

Completaţi fişa de lucru şi aşezaţi reactivii în ordinea creşterii pH-ului.

Scanned with OKEN Scanner

Fişa experimentală

Materiale necesare: pipete reactivi;

Tabelul nr. 1. Date experimentale.

Nr. Crt.	Reactiv	pH	Observaţii
1.	Apă distilată		
2.	Apă de la robinet		
3.	Apă de la fântână		
4.	Suc		
5.	Detergent de vase		
6.	Şampon		
7.	Oţet		
8.	Salivă		

Elevii au manifestat un inters deosebit la realizarea experimentului. Cel mai au fost încântaţi să determine pH –ul apei din fântâna, în cazul elevilor din mediul rural, al şamponului (probabil şi datorită reclamelor) şi al salivei.

2. Acizi carboxilici (cl. A X-a)

1. Introduceţi un ou într-o sticlă cu diametrul gâtului mai mic decât al oului. Notaţi toate observaţiile şi explicaţi fenomenele chimice.

Acest experiment dezvoltă spiritul de cercetare al elevilor, deoarece timpul necesar depinde de concentraţia soluţiei utilizate.

Materiale necesare: sticlă (sana, Tedi, etc.), pahar;

Reactivi: soluţie de acid acetic diluată (4-9%).

Mod de lucru: se introduce oul în 200 mL soluţie acid acetic timp de 8-24 ore; se scoate oul şi se introduce în sticlă.

Elevii au notat observaţiile şi au scris reacţia chimică care are loc.

Fig.1. Experiment. Acizi carboxilici.

3. Coloranţi (cl. A X-a învăţământ liceal, cl. A XI-a învăţământ profesional).

Vopsirea ouălelor de Paşti

Ouă roşii: se fierb ouălele cu foi de ceapă şi se adaugă 20 mL oţet.

Ouă verzi: se fierb ouălele cu spanac şi se adaugă 20 mL oţet.

Ouă galbene: se fierb ouălele cu morcov şi se adaugă 20 mL oţet [Lăslean, E. şi colab.; 43-53].

4. Arome. Esenţe. Parfumuri.

Obţinerea unei creme (cl. A X-a învăţământ liceal, cl. A XI-a învăţământ profesional).

Preparaţi o cremă. Notaţi toate observaţiile şi explicaţi fenomenele care au loc.

Materiale necesare: vas emailat, hârtie de filtru, pâlnie, borcan;

Reactivi: grăsime vegetală, ceară, tinctură de propolis, petale.

Mod de lucru

Pregătiţi un vas emailat, în care încălziţi încet două linguri de petale sau frunze de flori în 200 mL ulei de floarea soarelui. Imediat ce se formează bule de aer, luaţi vasul de pe foc şi lăsaţi-l să stea o zi.

Scanned with OKEN Scanner

În ziua următoare, încălziți din nou și filtrați. Adăugați 30-40 g ceară de albine și lăsați să se topească. Amestecați soluția în continuare. Înainte ca masa să se întărească adăugați ½ linguriță de tinctură de proplis. Turnați alifia în borcane mici [43-53, Arsene, P. și colab.; Dumitraș-Huțanu, C., A.].*

* Crema de trandafiri sălbatici sau de grădină este foarte bună pentru pielea care se îngrașă repede.

* Crema de gălbenele are efect cicatrizant.

Concluzii

Inițial, am propus "experimente acasă" claselor cu rezultate mai slabe la învățătură. În urma efectuării acestor experimente am constatat mărirea interesului pentru chimie iar, din calculele statistice efectuate au rezultat progresele spectaculoase ale elevilor. Ulterior am aplicat această metodă în cazul tuturor claselor.

Bibliografie

1. Arsene, Paraschiva, Marinescu, Cecilia, 2005, Chimie, manual pentru anul de completare, Ed. Didactică și Pedagogică, București.

2. Cozma, Dănuț Gabriel; Pui, Aurel, 2003, Elemente de didactica chimiei, Ed. Spiru Haret, Iași.

3. Dumitraș-Huțanu, Cristina-Amalia, 2010, Proiectul, metodă de evaluare alternativă, A XXXVIII-A SESIUNE NAȚIONALĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ: METODE ȘI MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CHIMIE, Facultatea de Chimie, Universitatea "Al. I. Cuza" Iași, Iași.

4. Lăslean, Emilia; Lăslean, Simona Codruța; Kocsis, Sandor, 2005, Chimie practică și distractivă, Ed. Sigma, Brașov.

5. Șunel, Valeriu; Ciocoiu, Ioana; Rudică, Tiberiu; Bîcu, Elena, 1997, Metodica predării chimiei, Ed. Marathon, Iași.

SCURTE REPERE DE ÎNVĂȚARE A UNEI LIMBI MODERNE LA CLASA PREGĂTITOARE PRIN ARTE SI JOC

Profesor Onofrei Luminița, Școala gimnazială „Alexandru Vlahuță". Iași

Copiii de 5-6 ani sunt foarte receptivi la această vârstă și dornici să cunoască lucruri noi.

Insușirea unei limbi străine este o noutate pentru ei și prin urmare le stârnește curiozitatea și interesul.Se spune că o limbă străină se învață cel mai bine cu cât copilul este mai mic, acest lucru realizându-se prin **joc și arte.** Acestea nu pot fi utilizate separat ci combinat completându-se reciproc.

Jocul le crează atmosfera cu care ei sunt obișnuiți de la grădiniță, clasa pregătitoare presupunându -se a fi o continuare a grădiniței la care se adaugă treptat noțiuni noi. La fel se întâmplă și cu limbă străină. Prin joc ei își însușesc noțiuni noi, dezvoltându-le astfel vocabularul. Prin joc ei pot relaționa mai bine exersând și punând în aplicare noțiunile învățate. Combinat cu dialogul situațional cei mici pot exersa *formulele de salut* de exemplu.

„Hello! Who are you?" - Sallut! Qui es -tu?

„I'm..." And you? - Je suiș..." Et toi?

„I' m..." - Je suiș..."

„How are you? - Comment ça va?

„I'm fine thank you." - Très bien, merci

„Bye. See you. - Au revoir. A bientôt.

Prin acest joc pot fi antrenați cât mai mulți copii care repetând de mai multe ori își însușesc aceste formule simple la care treptat se adaugă și alte formule de salut.

Folosindu-se de obiectele personale (rechizite școlare) prin dialog ei pot exersa structurile de a *cere* și *a oferi.*

„Give me... please." - Donnez moi le/la... s'il vous plaît.

„Here you are!" - Voila.

Scanned with OKEN Scanner

Cu ajutorul *jucăriilor*, ei pot ușor să le recunoască și să le denumească și în limbă străină corelându-le cu limba română.

Ce este acesta? O **păpușă**

What îs this? /Qu'est –ce que c'est? A *doll/une poupée*

Executarea mișcărilor și a *comenzilor* au un dublu rol, de a *anima atmosfera/de a „înviora"* copiii atunci când sunt distrați pe de o parte și de a-și însuși și executa mișcările/comenzile jucând *„Simon says."* Prin repetare, elevii pot da colegilor lor comenzile prin care se poate verifica dacă ei le execută corect, făcându-se și asocierea între comanda pronunțată cu glas tare și mișcarea corespunzătoare.

Tot prin mișcare și comandă se poate realiza de asemenea *orientarea în spațiu*. De exemplu

„Turn to the right/left! Tournez á droite/gauche!

*„ Go straight ahead!" Allez tout droit! (*Întorceți – vă la dreapta/stânga! Mergeți drept înainte*!)*

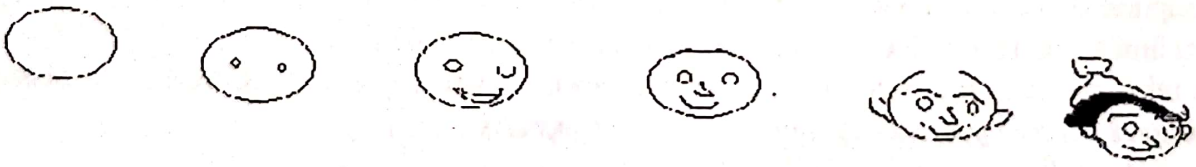
Întrucât micii școlari au învățat încă de la grădiniță *numerele și culorile*, prin exerciții de tipul „Numește ceva de culoarea..."/" Ascultă și colorează" sau „Colorează conform indicațiilor „" sau „Numărați... și scrieți numărul...", cei mici consolidează ce au învățat și își îmbogățesc vocabularul.

Suportul **vizual** nu trebuie să lipsească mai ales la ciclul primar și poate fi folosit la orice temă.

Desenele – imaginile de colorat și în special desenele *punctate* (care le stânește curiozitatea să descopere imaginea) sunt materiale auxiliare de mare ajutor în învățarea unei limbi moderne la clasa pregătitoare și nu numai.

Aceste desene sunt pentru profesor o modalitate de a verifica dacă cei mici și-au însușit noțiunile predate. De exemplu, dacă li se cere elevilor să încercuiască *animalele domestice* (într-o fișă de lucru unde sunt desenate combinat animale domestice și sălbatice) sau *fructele* (la o fișă de lucru unde sunt desenate combinat fructele și legumele), profesorul își dă seama dacă le recunosc și le deosebesc.

Desenele *ghidate de* tipul *„desenați capul, ochii, gura, nasul..."*



Pot fi folosite pentru învățarea părților *corpului uman.*

De asemenea *suportul* ***auditiv (casetele audio*** de preferință cele care au înregistrări cu vorbitori nativi de limbă străină) este de mare ajutor la această vârstă întrucât acum ei își formează pronunția corectă pe de o parte iar atunci când li se cere *să asculte* și *să repete/să arate diferite obiecte/să coloreze* se verifică dacă cei mici au înțeles mesajul și execută corect ce li se cere.

În aceeași măsură, **muzica** pe lângă faptul că realizează o atmosferă plăcută ajută la însușirea anumitor structuri - *formulele de salut* ascultând și cântând melodiile *„What îs your name?"* sau"

Scanned with OKEN Scanner

Good Morning" sau *culorile* prin intermediul melodiei *„My box of colours"* sau *animalele* cântând *„Old Mc. Donald"* de exemplu. Atunci când melodia implică și executarea de mișcări ca în cazul cântecelor *„If you are happy"* sau *„Sur le Pond d'Avignon"*, micuții sunt foarte încântați și dornici să învețe limbă străină.

Jocul de rol prin *dialog situațional* se realizează comunicarea în limbă străină într-un mod plăcut. Un exemplu poate fi jocul de rol *„Going shopping"* prin intermediul căruia cei mici pot învăța *fructele și legumele* sau *hainele.*

Jocul de rol înseamnă și *„intrarea în pielea unui personj din poveşti"* și să interpreteze un rol scurt ca de exemplu:

" Hi! I'm Snow White and I'm not afraid of my step mother" sau

(Bună, sunt Alba ca Zăpada și nu mi-e frică de mamă vitregă)

" Hello! I'm Red Riding Hood and I'm not afraid of the Big Bad Wolf"

(Bună, sunt Scufița Roșie și nu mi-e frică de lupul cel mare și rău)

Învățarea de **poezii** este o altă modalitate plăcută de însușire și consolidare a noilor noțiuni.

Atunci când aceste scurte *poezii* sunt însoțite de *mișcări* ca în cazul poeziei despre *numere*

Ca de exemplu *„1,2 ţie my shoe"* copii repetă versul și mimează în același timp și legarea șiretului la pantof, se verifică pronunția, dacă au înțeles mesajul pe de o parte iar pe de altă parte își îmbogățesc vocabularul.

Pe lângă suportul vizual și auditiv un rol important în învățarea unei limbi străine la copiii din clasa pregătitoare și nu numai îl au **fișele de lucru** care trebuie să fie diversificate

Tipuri de fișe de lucru

A) *Coloraţi și numiți* **sau** *Coloraţi și numărați* **sau** *Ascultați și coloraţi*

B) *Combinați imaginile* de exemplu *papagalul* cu *colivia, câinele* cu *cușca*

C) Încercuiți de exemplu *hainele de iarnă/legumele/animalele de companie etc*

D) *Uniți punctele, coloraţi și numiți*

E) *postere de evaluare* (în fiecare lună unde micii elevi lipesc stikerele în căsuța indicată)

F) *Creați –vă propriul vostru poster* pe teme diferite – *aniversare, animale, anotimpuri* unde elevilor li se dau stickere diverse și ei trebuie să le aleagă și să le asambleze conform temei date după care li se cere să le numească, aceasta fiind o modalitate creativă de învățare a limbii străine

G*) Creați –vă propriul vostru robot,* unde ei trebuie să asambleze părțile componente acesta fiind folosit la învățarea părților corpului uman,

H*)* de tip *labirint* unde ei trebuie să urmărească liniile colorate, apoi trebuie să deslipească etichetele și să numească imaginile.

I) *Desenați...* animalul/jucăria... *preferat (ă).*

J) de tipul *Puneți √ (Îmi place)* în dreptul desenelor care vă plac și *X (Nu-mi place)* în dreptul desenelor care NU vă plac, apoi numiți –le.

De exemplu" I LIKE *cats, dogs, parrots...* but I DON'T LIKE, *spiders and rats".*

J'AIME *des oranges et de bananes mais JE N'AIME PAS des lemons*

Prin intermediul acestor modalități de lucru creative și diversificate pe de o parte se verifică noțiunile predate de profesor și însușite de elevi, se constată dacă au înțeles mesajul, prin repetarea permanentă și ascultarea casetelor audio elevii își formează o pronunție corectă iar pe de altă parte le deschide micuților apetitul pentru învățarea limbii străine.

Bibliografie

1. ***Maria Magdalena Nicolescu,*** *(2006), –Limba engleză pentru clasa pregătitoare,* Ed. Ars Libri.

Scanned with OKEN Scanner

ACTIVIZAREA ŞI DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII COPIILOR PRIN ACTIVITĂŢI RECREATIV-INSTRUCTIVE

Prof. Avram Mărioara, prof. Vasilichi Ligia, Şcoala Gimnazială „A.P. Alexi", Sîngeorz Băi, Bistriţa Năsăud

Metodele de învăţământ reprezintă componenta cea mai mobilă, mai dinamică a procesului de învăţământ, acestea realizându-se în procesul zilnic al vieţii şcolare prin iniţiativa, fantezia şi contribuţia creatoare a cadrului didactic.

„Creativitate" e sinonim cu „gândire divergentă", capabilă să rupă continuu schemele experienţei. E „creativă" o minte totdeauna în lucru, totdeauna pornită să întrebe, să descopere probleme unde alţii găsesc răspunsuri satisfăcătoare, nestingherită în situaţiile fluide în care alţii presimt numai pericole, capabilă de judecăţi autonome şi independente, care respinge ceea ce este codificat, care manipulează din nou obiecte şi concepte fără să se lase inhibată de conformisme. Toate aceste calităţi se manifestă în procesul creativ.

La copilul de vârstă şcolară mică dezvoltarea este strâns legată de activităţile desfăşurate în şcoală şi în afara ei sub forma jocului, a învăţăturii şi a muncii. Tocmai de aceea, o mare grijă trebuie acordată particularităţilor de vârstă şi individuale ale copilului.

Pedagogul american Bruner (1970) consideră că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă", dacă se folosesc metode şi procedee adecvate stadiului respectiv de dezvoltare, dacă materia este prezentată „într-o formă mai simplă, astfel încât copilul să poată progresa cu mai multă uşurinţă şi mai temeinic spre o deplină stăpânire a cunoştinţelor".

Trebuinţa de a se juca, de a fi mereu în mişcare, este tocmai ceea ce ne permite să împăcăm şcoala cu viaţa. Pentru a-l face pe copil să depăşească în şcoală „greutăţile greu de învins", important este să nu uităm că una din trebuinţele principale ale copilului este jocul. Una dintre activităţile cu caracter recreativ-instructiv o constituie ora de educaţie fizică.

1. **Educaţia fizică** – activitate recreativ-instructivă, prilej de activizare a şcolarilor

Activităţile efectuate de elevi în cadrul orei de educaţie fizică solicită intens aparatul locomotor şi alte organe, funcţii şi sisteme ale organismului .

Coordonarea activităţii acestora este atributul sistemului nervos central. El desfăşoară în acest scop o activitate complexă: primeşte informaţii în legătură cu poziţiile şi mişcările corpului şi ale segmentelor sale, cu solicitările unor funcţii impuse de eforturile musculare; realizează legături între analizatori (organele de simţ) şi centrii nervoşi implicaţi în elaborarea răspunsurilor, reglând activitatea acestora dependent de condiţiile impuse de activitatea desfăşurată.

Simpatia, speranţa, admiraţia, bucuria succesului, satisfacţia, regretul, prietenia, mândria, simţul răspunderii, al datoriei, al onoarei, sentimentul exerciţiului fizic, mobilizează elevul să depună eforturi în vederea învingerii dificultăţilor întâmpinate , motivându-le activitatea contribuind la formarea unor interese durabile suportul deprinderilor, obişnuinţelor şi comportamentelor morale.

Fiind o activitate eminamente practică, în cadrul ei se concretizează influenţa activităţii instructiv-educative. Cunoscând pasiunea copiilor pentru mişcare, joc, şi pentru activitatea sportivă, învăţătorul are obligaţia de a o valorifica în folosul instruirii şi activizării.

2. **Jocul** – activitate recreativ-instructivă, prilej de activizarea şi dezvoltare a creativităţii

Jocurile şi distracţiile sunt mai intense la vârstele copilăriei şi tinereţii. Ştim cu toţii că orice copil de vârstă ante sau preşcolară se joacă tot timpul. Aceasta le conferă conduitelor lor multă flexibilitate şi mai ales le dezvoltă imaginaţia şi creativitatea; tot prin joc este exprimat şi gradul de dezvoltare psihică. Spunem de multe ori : „Se comportă ca un copil" sau „Parcă nu e maturizat"; aceasta datorită unei exagerate antrenări în distracţii care conduce la o personalitate nematură, puerilă.

Scanned with OKEN Scanner

Jocul presupune un plan, fixarea unui scop şi fixarea anumitor reguli, ca în final să se poată realiza o anumită acţiune ce produce satisfacţie. Prin joc se afirmă eul copilului, personalitatea sa. Adultul se afirmă prin intermediul activităţilor pe care le desfăşoară, dar copilul nu are altă posibilitate de afirmare decât cea a jocului. Mai târziu, el se poate afirma şi prin activitate şcolară. Activitatea şcolară se valorifică prin note, acestea se sumează în medii, rezultatul final al învăţării fiind tardiv din punct de vedere al evaluării, pe când jocul se consumă ca activitate creând bucuria şi satisfacţia acţiunii ce o cuprinde.

Copiii care sunt lipsiţi de posibilitatea de a se juca cu alţi copii de vârstă asemănatoare fie din cauză că nu sunt obişnuiţi, fie din cauză ca nu au cu cine, rămân nedezvoltaţi din punct de vedere al personalităţii. Jocul oferă copiilor o sumă de impresii care contribuie la îmbogăţirea cunoştinţelor despre lume şi viaţă, totodată măreşte capacitatea de înţelegere a unor situaţii complexe, creează capacităţi de reţinere stimulând memoria, capacităţi de concentrare, de supunere la anumite reguli, capacităţi de a lua decizii rapide, de a rezolva situaţii - problemă, într-un cuvânt dezvoltă creativitatea. Fiecare joc are reguli. Atunci când un copil vrea să se joace cu un alt grup de copii, el acceptă regulile în mod deliberat, voit. Cu alte cuvinte, el va accepta normele stabilite, adoptate şi respectate de grupul respectiv înainte ca el să intre în joc.

Pentru copil, jocul presupune de cele mai multe ori, pe lânga consumul nervos chiar şi la cele mai simple jocuri, şi efort fizic, spre deosebire de persoanele adulte unde acesta lipseşte cu desăvârşire.

Există câteva lucruri de remarcat: în primul rând, jocul fortifică un copil din punct de vedere fizic, îi imprimă gustul performanţelor precum şi mijloacele de a le realiza. În al doilea rând, jocul creează deprinderi pentru lucrul în echipă, pentru sincronizarea acţiunilor proprii cu ale altora, în vederea atingerii unui scop comun. În al treilea rând, jocul provoacă o stare de bună dispoziţie, de voie bună, oferindu-i copilului posibilitatea de a uita pentru un timp de toate celelalte şi de a se distra, dându-i parcă mai multă poftă de viaţă.

În joc, copilul îşi dă frâu liber imaginaţiei. Jocurile spontane reliefează capacitatea de creaţie a copilului, capacitate bazată pe propria experienţă, îmbogăţită cu noi elemente, corespunzătoare dorinţelor sale.

3. Activităţile extraşcolare – prilej de activizare şi de dezvoltare a creativităţii

În orice tip de activitate extraşcolară, fie că este vorba de drumeţie, vizita într-un atelier de creaţie, un muzeu, un loc istoric, o excursie de mică sau mare anvergură este necesar să antrenăm trei factori implicaţi în actul educaţional:

a) elevii – prin responsabilităţi asumate atât individual, cât şi în grup;

b) familie – prin susţinere morală, financiară, sau chiar implicare în organizarea activităţilor;

c) şcoala – prin obţinerea avizelor necesare deplasării, elaborarea strategiilor didactice, realizarea unităţii dintre cei doi factori, finalizarea activităţii întreprinse.

Acest tip de activitate îi antrenează pe copii în activitatea de învăţare, îi apropie de şcoală, îi determină să o îndrăgească. Chiar ei propun, cer, aşteaptă şi se implică în realizarea acestui tip de activitate.

Dacă avem grijă ca obiectivele instructiv-educative să primeze, dar să fie prezentate în mod echilibrat şi momentele recreative, de relaxare, atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite.

În cadrul acestor activităţi elevii se deprind să folosească surse informaţionale diverse, să întocmească colecţii, să sistematizeze date, *învaţă să înveţe.*

Prin faptul că în asemenea activităţi se supun de bună voie regulilor, asumându-şi responsabilităţi, elevii se autodisciplinează. Cadrul didactic are, prin acest tip de activităţi, posibilităţi deosebite să-şi cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influenţeze dezvoltarea, să realizeze mai uşor şi mai frumos obietivul principal al învăţământului primar – pregătirea copilului pentru viaţă.

Scanned with OKEN Scanner

În legătură cu dezvoltarea creativităţii elevilor, pot fi date educatorilor următoarele îndrumări: gândirea creativă şi învăţarea din proprie iniţiativă trebuie încurajate prin laudă. Trebuie promovat modul variat de abordare a problemelor de manipulare a obiectelor şi a ideilor. Elevii trebuie să fie îndrumaţi să dobândească: o gândire independentă, nedeterminată de grup, toleranţă faţă de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi şi de a găsi modul de rezolvare a lor şi posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca profesorul însăşi să fie creativ.

Bibliografie

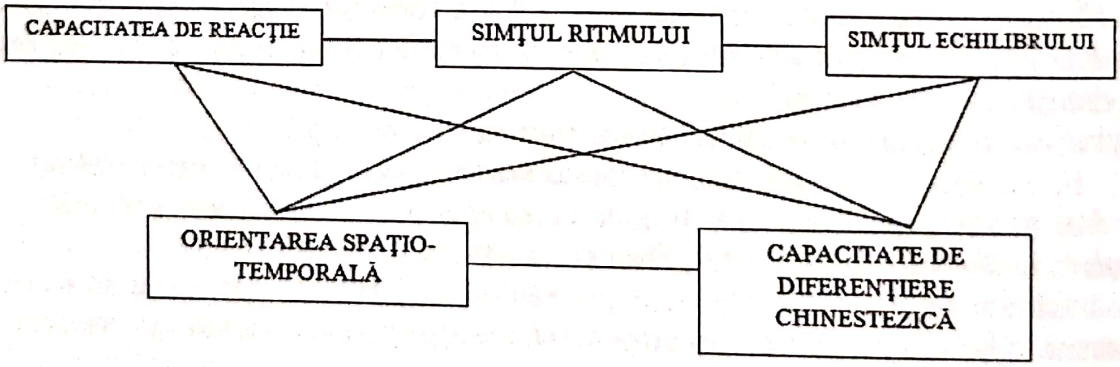
1. Bruner, J.S – *Procesul educaţiei intelectuale* – Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1970
2. Cerghit, I – *Metode de învăţământ* – Bucureşti, EDP, 1976
3. Nicola, I – *Pedagogia şcolară* – Bucureşti, EDP, 1980
4. Piaget, J. Inhelder,B – *Psihologia copilului* – Bucureşti, EDP, 1968
5. Şerban, Gr. – *Învăţătorul şi copiii* – Bucureşti, EDP, 1975
6. Şchiopu, U – *Psihologia copilului,* - Bucureşti, EDP, 1975

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII CAPACITĂŢILOR COORDINATIVE ÎN EDUCAŢIA FIZICĂ ŞCOLARĂ

Prof. Runcan Ana, Şcoala Gimnazială „Artemiu Publiu Alexi" Sîngeorz-Băi,, jud. Bistriţa-Năsăud

Prof. Runcan Claudiu, Şcoala Gimnazială „Artemiu Publiu Alexi" Sîngeorz-Băi, jud. Bistriţa-Năsăud

Literatura de specialitate conţine abordări diferite ale aspectelor coordonării motrice, unii autori folosesc termenul de *îndemânare* (calitate motrică), pe când alţi specialişti (din ce în ce mai mulţi ca număr) înlocuiesc, în ultimul timp, acest termen cu termenul de *capacităţi coordinative* (aptitudini coordinative). Capacităţile coordinative sunt considerate de A.Dragnea (2002) ca un „complex de calităţi preponderent psiho-motrice care presupun capacitatea de a învăţa rapid mişcări noi, adaptarea rapidă şi eficientă la condiţii variate, specifice diferitelor tipuri de activităţi, prin restructurarea fondului motric existent".



(P.Hirtz, 1985) Relaţiile între capacităţile coordinative

Este unanim acceptat faptul că toate capacităţile coordinative pot fi dezvoltate prin exersare. Mijloacele prin care se influenţează aceste capacităţi sunt diferite de la o activitate la alta. Astfel întâlnim în literatura de specialitate, modalităţi de intervenţie folosite în pregătirea sportivă specializată într-o anumită ramură sau disciplină sportivă, sau modalităţi prin care se influenţează în general capacităţile coordinative, modalităţi întâlnite în practica cu elevii în cadrul educaţiei fizice şcolare.

În educaţia fizică şcolară, cadrul didactic poate acţiona asupra capacităţilor coordinative prin mijloace care au la bază atât structuri motrice fundamentale (mers, alergare, săritură, aruncare,

Scanned with OKEN Scanner

răsturnare), cât şi utilitar-aplicative (escaladare, târâre, cățărare, tracțiune).

Cercetare experimentală (perioada 2010-2012)

a.Premise

1.La clasele a V-a se întâlnesc colective eterogene de elevi din punct de vedere al motricității. Eterogenitatea este determinată de mai mulți factori: reorganizarea claselor a IV-a la intrarea în ciclul gimnazial, particularitățile individuale ale elevilor (obezitate, interes pentru mişcare, starea de sănătate), baza materială existentă la învățământul primar, didactici ineficiente la disciplina Educație Fizică pe parcursul claselor primare. Aceşti factori influențează procesul didactic pe parcursul clasei a V-a ceea ce determină ca predarea exercițiilor fizice să se realizeze de la nivelul de bază , *„abc-ul educației fizice*" (şcoala alergării, şcoala săriturii, şcoala aruncării, deprinderi motrice de bază) urmând ca mai apoi să se realizeze însuşirea deprinderilor specifice ramurilor sportive. Având în vedere aceste consecințe, este necesar să se acționeze asupra capacităților coordinative, mai ales că din punct de vedere ştiințific s-a dovedit că această perioadă de vârstă (10-12 ani) reprezintă perioada optimă pentru acționare în domeniul coordonării motrice.

2.Ținându-se cont de particularitățile psihologice, motrice şi morfo-funcționale ale elevilor ajunşi la vârsta pubertății, dar şi de influențele informale ale mediilor externe spațiului şcolar din perioada actuală, cadrele didactice sunt nevoite să-şi adapteze intervențiile astfel încât elevii să fie atraşi în activitatea de la clasă, iar în acest sens exercițiile pentru dezvoltarea capacităților coordinative, corect alese şi inspirat aplicate, pot determina emulație şi participare activă la lecții.

3.Se admite că, prin mijloacele educației fizice şcolare, se poate acționa cu succes asupra capacităților coordinative precizate de către P. Hirtz (1985) şi anume: capacitatea de orientare spațio-temporală, capacitatea de diferențiere chinestezică, capacitatea de echilibru, capacitatea de reacție motrică şi simțul ritmului.

4. Pentru obținerea unor efecte stabile asupra motricității elevilor (în plan cantitativ şi calitativ), este necesară planificarea exercițiilor pentru dezvoltarea capacităților coordinative pe tot parcursul anului şcolar. Programa şcolară prevede conținuturi care se pot aborda pe întreg anul şcolar, dar nu conține precizări asupra volumului de activitate (număr de lecții, număr de teme, număr de unități de învățare) pentru fiecare conținut. Există documente de planificare generală elaborate la nivel național, care au un caracter orientativ, dar modalitățile concrete de acțiune corespund unei anumite autonomii locale conferite unităților şcolare şi cadrelor didactice. Prin această autonomie se valorifică la un nivel superior experiența acumulată la nivel de catedră, experiența personală a fiecărui cadru didactic precum şi baza materială existentă la nivelul unității şcolare.

b.Ipoteza cercetării

Creşterea ponderii sistemelor de acționare privind dezvoltarea capacităților coordinative, în ansamblul activității pentru dezvoltarea calităților motrice la clasa a V-a, determină dobândirea unui bagaj motric elevat, care oferă un suport biofuncțional optim pentru însuşirea ulterioară a abilităților specifice disciplinelor sportive care se predau în învățământul gimnazial.

c.Sarcinile cercetării

Cercetarea efectuată a avut următoarele sarcini:

-aprofundarea aspectelor teoretice şi metodologice privitoare la dezvoltarea capacităților coordinative;

-elaborarea sistemelor de acționare pentru influențarea capacităților coordinative;

-aplicarea în practică a succesiunilor de exerciții elaborate;

-elaborarea probelor de evaluare şi aplicarea testelor;

-culegerea datelor experimentale, prelucrarea şi interpretarea acestora;

-interpretarea datelor şi formularea concluziilor.

d.Organizarea cercetării

Cercetarea s-a desfăşurat pe parcursul anilor şcolari 2010-2011 şi 2011-2012 la Şcoala

Scanned with OKEN Scanner

Gimnazială"Artemiu Publiu Alexi" Sîngeorz-Băi, judeţul Bistriţa-Năsăud. Şcoala se situează în zonă urbană, de deal şi dispune de o sală de sport având dimensiunea de 18/9 m, un teren de sport în aer liber cu dimensiunea de 20/40 m, pistă de atletism cu 4 culoare de lungime 60 m, sector pentru aruncări la distanţă şi sector pentru sărituri în lungime (groapă cu nisip).

Populaţia şcolară de elevi depăşeşte în medie 1100 elevi în clasele I-VIII, iar la clasele a V-a sunt înregistraţi în medie 125 de elevi, în 5 clase.

Grupele de cercetare au fost constituite din elevi de clasa a V-a, în fiecare an de cercetare s-a fixat o grupă experimentală şi o grupă martor.

Mijloacele propuse pentru influenţarea capacităţilor coordinative au fost concepute pe structura deprinderilor motrice de bază şi s-a avut în vedere baza materială existentă în şcoală. Pe fondul fiecărei situaţii de învăţare s-a urmărit elaborarea de progresii de exerciţii cu complexitate ridicată care să inducă elevilor comportamente bazate pe integrarea tuturor organelor de simţ şi pe solicitarea tuturor componentelor coordonării. Aceste sisteme de acţionare au fost clasificate în următoarele categorii:

A. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de alergare
B. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de săritură
C. Sisteme de acţionare bazate pe reacţie motrică rapidă
D .Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de aruncare
E. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de aruncare-prindere
F. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de mânuire a mingii
G. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi utilitar-aplicative
H. Sisteme de acţionare bazate pe elemente de gimnastică acrobatică
I. Structuri coordinative braţe-picioare

Aplicarea testelor de evaluare a avut o importanţă crescută în activitatea de cercetare, deoarece a permis evidenţierea nivelului iniţial al aptitudinilor coordinative la grupele de elevi introduse în studiu, dar şi a nivelului atins la final, sub influenţa procesului experimental.

Pentru a evidenţia cât mai obiectiv rezultatele obţinute în activitatea de cercetare s-au aplicat 6 probe de testare.

Denumirea testului	Capacităţi coordinative vizate	Cerinţele testului	Aplicabilitate
1.Flexia trunchiului din aşezat	-Mobilitatea anterioară a coloanei vertebrale	Din aşezat, cu picioarele întinse şi tălpile fixate la nivelul unei bănci de gimnastică. Flexia maximă a trunchiului cu braţele întinse.	-test foarte cunoscut în practica din ţara noastră
2.Testul MATORIN	-Orientarea spaţio-temporală	Săritură cu întoarcere în axul longitudinal al corpului, spre dreapta sau spre stânga la alegere, cu aterizare pe ambele picioare	-test foarte cunoscut în practica din ţara noastră
3.Sărituri laterale pe două picioare	-Coordonare generală sub presiunea timpului -Simţul ritmului	Sărituri laterale efectuate pe două picioare, cu trecere peste o stinghie aşezată pe sol.	- Baterie de teste pentru copiii între 6-12 ani -
4.Oprirea mingii rostogolite	-Reacţie motrică -Orientare spaţio-temporală	Reacţie motrică la semnal sonor, orientare către o minge care se rostogoleşte între două bănci de gimnastică înclinate.	-Jung, R. (2002)-Univ. Kassel-Germania, Baterie de teste pentru capacităţile coordinative.

Scanned with OKEN Scanner

Gimnazială"Artemiu Publiu Alexi" Sîngeorz-Băi, judeţul Bistriţa-Năsăud. Şcoala se situează în zonă urbană, de deal şi dispune de o sală de sport având dimensiunea de 18/9 m, un teren de sport în aer liber cu dimensiunea de 20/40 m, pistă de atletism cu 4 culoare de lungime 60 m, sector pentru aruncări la distanţă şi sector pentru sărituri în lungime (groapă cu nisip).

Populaţia şcolară de elevi depăşeşte în medie 1100 elevi în clasele I-VIII, iar la clasele a V-a sunt înregistraţi în medie 125 de elevi, în 5 clase.

Grupele de cercetare au fost constituite din elevi de clasa a V-a, în fiecare an de cercetare s-a fixat o grupă experimentală şi o grupă martor.

Mijloacele propuse pentru influenţarea capacităţilor coordinative au fost concepute pe structura deprinderilor motrice de bază şi s-a avut în vedere baza materială existentă în şcoală. Pe fondul fiecărei situaţii de învăţare s-a urmărit elaborarea de progresii de exerciţii cu complexitate ridicată care să inducă elevilor comportamente bazate pe integrarea tuturor organelor de simţ şi pe solicitarea tuturor componentelor coordonării. Aceste sisteme de acţionare au fost clasificate în următoarele categorii:

A. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de alergare
B. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de săritură
C. Sisteme de acţionare bazate pe reacţie motrică rapidă
D .Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de aruncare
E. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de aruncare-prindere
F. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi de mânuire a mingii
G. Sisteme de acţionare bazate pe deprinderi utilitar-aplicative
H. Sisteme de acţionare bazate pe elemente de gimnastică acrobatică
I. Structuri coordinative braţe-picioare

Aplicarea testelor de evaluare a avut o importanţă crescută în activitatea de cercetare, deoarece a permis evidenţierea nivelului iniţial al aptitudinilor coordinative la grupele de elevi introduse în studiu, dar şi a nivelului atins la final, sub influenţa procesului experimental.

Pentru a evidenţia cât mai obiectiv rezultatele obţinute în activitatea de cercetare s-au aplicat 6 probe de testare.

Denumirea testului	Capacităţi coordinative vizate	Cerinţele testului	Aplicabilitate
1.Flexia trunchiului din aşezat	-Mobilitatea anterioară a coloanei vertebrale	Din aşezat, cu picioarele întinse şi tălpile fixate la nivelul unei bănci de gimnastică. Flexia maximă a trunchiului cu braţele întinse.	-test foarte cunoscut în practica din ţara noastră
2.Testul MATORIN	-Orientarea spaţio-temporală	Săritură cu întoarcere în axul longitudinal al corpului, spre dreapta sau spre stânga la alegere, cu aterizare pe ambele picioare	-test foarte cunoscut în practica din ţara noastră
3.Sărituri laterale pe două picioare	-Coordonare generală sub presiunea timpului -Simţul ritmului	Sărituri laterale efectuate pe două picioare, cu trecere peste o stinghie aşezată pe sol.	- Baterie de teste pentru copiii între 6-12 ani -
4.Oprirea mingii rostogolite	-Reacţie motrică -Orientare spaţio-temporală	Reacţie motrică la semnal sonor, orientare către o minge care se rostogoleşte între două bănci de gimnastică înclinate.	-Jung, R. (2002)-Univ. Kassel-Germania, Baterie de teste pentru capacităţile coordinative.

Scanned with OKEN Scanner

5.Aruncări cu spatele spre o ţintă orizontală	-Diferenţiere chinestezică	6 aruncări cu două mâini spre o ţintă aflată în spate la 2 m distanţă.	-Jung, R. (2002) şi colab.- Baterie de teste pentru capacităţile coordinative.
6.Întoarceri pe banca de gimnastică	-Echilibru dinamic -Orientare spaţio-temporală	Stând în echilibru pe banca de gimnastică întoarsă, întoarceri complete în jurul axului longitudinal al corpului.	-Jung, R. (2002) şi colab.- Baterie de teste pentru capacităţile coordinative.

e.Culegerea, prelucrarea şi interpretarea datelor cercetării

Rezultatele înregistrate la probele de testare susţinute de către elevii din grupele experimentale şi martor au fost centralizate separat pe eşantioane de fete şi băieţi. Datele obţinute au fost interpretate pe baza calculelor statistico-matematice de măsurare a tendinţelor centrale (media aritmetică) şi de măsurare a distribuţiei valorilor în jurul mediei aritmetice (abaterea standard). Pentru determinarea relaţiilor existente între şirurile de date obţinute prin centralizarea rezultatelor de la testările iniţiale şi finale s-a procedat la calculul coeficientului de corelaţie şi al indicelui t-test (dependent şi independent).

Grupa experiment:

Diferenţa testare iniţială-testare finală

Testul	Mărimea diferenţei Iniţial-final	Coeficientul calculat t-test dependent	Semnificaţia Pragul de semnificaţie t(27)= 2.052 / p-0,05	Coeficient de corelaţie r=1 strâns r=0 slab
T 1-Supleţe/mobilitate	3,6 cm	6,62	Semnificativ	0,94
T 2-Orientare spaţio-temporală	19^0	3,48	Semnificativ	0,39
T 3-Simţul ritmului	4,3 repetări	8,57	Semnificativ	0,82
T 4-Reacţie motrică	-14,5 cm	9,03	Semnificativ	0,79
T 5-Diferenţiere chinestezică	1,9 puncte	2,54	Semnificativ	0,46
T 6-Echilibrul dinamic	1,4 întoarceri	2,72	Semnificativ	0,61

Coeficientul t –test independent

Testul	Mărimea diferenţei Experiment-Martor	Coeficientul calculat t-test independent	Semnificaţia Pragul de semnificaţie t(54)= 2.0 / p-0,05
T 1-Supleţe/mobilitate	5,4 cm	4,05	Semnificativ
T 2-Orientare spaţio-temporală	19^0	2,85	Semnificativ
T 3-Simţul ritmului	2,6 repetări	2,09	Semnificativ
T 4-Reacţie motrică	12,8 cm	3,42	Semnificativ
T 5-Diferenţiere chinestezică	1,1 punct	1,41	Nesemnificativ
T 6-Echilibrul dinamic	1,5 întoarceri	5,45	Semnificativ

Diferenţele înregistrate între grupa martor şi grupa experiment au prag de semnificaţie certificat statistic la testele privind supleţea/mobilitatea, orientarea spaţio-temporală, simţul ritmului, reacţia motrică şi echilibrul dinamic. În schimb, testul privind diferenţierea chinestezică scoate în evidenţă o diferenţă nesemnificativă, fapt explicat prin complexitatea acestei capacităţi coordinative şi condiţiile riguroase care trebuiesc respectate în exersare.

f.Concluziile cercetării

I. Pentru a obţine îmbunătăţiri în domeniul coordonării este necesar ca în organismul elevilor să se producă anumite modificări la nivelul sistemului nervos şi al analizatorilor, iar pentru acestea

Scanned with OKEN Scanner

este nevoie, în primul rând de un volum mare de activitate şi în al doilea rând, să se intervină la timp, în perioada optimă, atunci când suportul biologic a atins maturizarea necesară.

II. Educarea capacităţilor coordinative în cadrul lecţiilor de educaţie fizică impune crearea unor situaţii de învăţare care urmăresc influenţarea multilaterală a acestora prin forme de mişcare de bază (mers, alergare, săritură, aruncare-prindere), utilitar-aplicative, specifice gimnasticii şi jocurilor sportive. Efecte pozitive se pot obţine atunci când toate intervenţiile folosite de către cadrul didactic se subordonează principiului didactic în virtutea căruia *„orice situaţie de învăţare trebuie construită astfel încât să-l transpună pe elev în situaţii neobişnuite"*. Pentru a crea aceste situaţii neobişnuite este necesar ca fiecare structură de exerciţii să corespundă cerinţelor următoare:

-„În ce măsură elevul îşi solicită vederea (analizatorul optic), îşi foloseşte auzul (analizatorul auditiv), se bazează pe simţul tactil, pe analizatorul chinestezic şi pe cel vestibular atunci când rezolvă sarcina de mişcare?"

-„În ce măsură condiţiile externe prin dificultatea şi complexitatea lor, creează o presiune mai mare sau mai mică asupra elevului, determinându-l să rezolve sarcina de mişcare?".

III. Experimentul desfăşurat demonstrează că în activitatea de educaţie fizică şcolară se poate interveni cu succes asupra următoarelor componente ale capacităţii coordinative: *capacitatea de orientare spaţio-temporală, capacitatea de reacţie motrică, capacitatea de echilibru şi simţul ritmului*. Educarea capacităţii de diferenţiere chinestezică prin formele de mişcare pe care s-au bazat structurile de exerciţii propuse, s-a dovedit a avea efecte limitate. Efecte semnificative în acest domeniu se obţin numai prin antrenament specializat care necesită volum mare de exersare şi condiţii riguroase. Acest tip de pregătire se întâlneşte la elevii care practică suplimentar o disciplină sportivă, iar această formă de organizare depăşeşte mult practica educaţiei fizice din cadrul şcolilor gimnaziale.

Bibliografie

1. BÖS, K., (2000), *Allgemeiner Sportmotorischer Test (AST 6-11). Haltung und Bewegung*,
2. DORDEL, S., (1997), *Bewegungsförderung in der Schule*, Dortmund,
3. DRAGNEA, A., BOTA, A., (1999), *Teoria activităţilor motrice*, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică R.A.,
4. EPURAN, M., (1994), *Metodologia cercetării activităţilor corporale, Vol I-II*, MTS, ANEFS,
5. HIRTZ, P., (1985), *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport. Vielseitig-variationsreich-ungewohnt*, Berlin,
6. SĂVESCU, I., (2007), *Educaţie fizică şi sportivă şcolară – culegere de exerciţii fizice – Metodologie*, Craiova, Ed. Aius,
7. SCARLAT, E., SCARLAT, M.B., (2002), *Educaţie fizică şi sport*, Bucureşti, Ed. Didactică şi pedagogică,

DISCIPLINĂ OPŢIONLĂ: "SUNT MICUL MEU EXPLORATOR" - CURRICULUM ELABORAT ÎN ŞCOALĂ

Prof. înv. primar: Savu Diana, C.N. „Mihai Eminescu", Iaşi
Prof. înv. primar: Vîlcu Gabriela, C.N. „Mihai Eminescu", Iaşi

Denumirea disciplinei opţionale: „SUNT MICUL MEU EXPLORATOR!"
Tipul opţionalului : Opţional la nivelul mai multor arii curriculare (transcurricular)
Arii curriculare implicate: I. Limbă şi comunicare; IV. Arte; V. Tehnologii;

ARGUMENT

"Bine nu poţi vedea decât cu sufletul, ceea ce este esenţial este invizibil pentru ochi".
(Antoine de Saint Exupery - Micul prinţ)

Scanned with OKEN Scanner

Acest curriculum şcolar reprezintă un opţional sub forma unei discipline noi, care concretizează elementele unor competenţe emoţionale şi sociale, are un caracter transcurricular şi se adresează elevilor din ciclul primar.

Copiii intră în ciclul primar cu un anumit bagaj comportamental, deprins de la adulţii cu care interacţionează. Din acest bagaj nu lipsesc formele de exprimare emoţională, care au un rol hotărâtor atunci când vine vorba despre educaţia de gen.

Viaţa şcolară presupune depăşirea unor dificultăţi, deseori cu renunţarea la activităţi plăcute (cum ar fi joaca) şi implicarea în acţiuni mai complexe, care pot să nu-i aducă satisfacţii imediate copilului. Pentru ca acest proces să se desfăşoare fără mari tulburări, şcolarul mic are nevoie să acomodeze treptat şi continuu regimului său de viaţă.

Specialiştii în domeniu consideră că abordarea prin excelenţă cognitivă a demersurilor curriculare nu este suficientă pentru a avea succes şi a fi fericit. Trebuie admis faptul că, în România, la nivelul învăţământului primar şi nu numai, problematica emoţiilor este asemeni unui continent neexplorat.

Toată lumea consideră că acest lucru se realizează de la sine. Relaţiile dintre copii sau dintre copii şi adulţi ne demonstrează totuşi că există un surprinzător de mare analfabetism emoţional.

Copiii experimentează în permanenţă emoţii, în mediul lor social, fără însă a le recunoaşte şi a le înţelege semnificaţia. Lecţiile emoţionale pe care le învăţăm în copilărie, acasă şi la şcoală, *"modelează circuitele emoţionale, făcându-ne mai adaptabili sau mai puţin adaptabili la fundamentele inteligenţei emoţionale. Copilăria şi adolescenţa sunt ferestre de oportunitate pentru a forma obiceiurile emoţionale esenţiale care ne vor domina întreaga existenţă"* (Goleman, D., 2001).

Polarizat pe corijarea deficienţelor emoţionale şi sociale cu grad mare de risc pentru copii (mânia, furia, agresivitatea, lipsa de comunicare), opţionalul **"Sunt micul meu explorator!"** derulat pe parcursul unui an şcolar (clasa a II-a) a vizează, prin antrenamentul psihologic realizat, beneficii precum: dezvoltarea unor abilităţi esenţiale pentru viaţă: tactul, autocontrolul impulsurilor şi sentimentelor, perseverenţa şi optimismul în faţa eşecurilor şi a frustrărilor, capacitatea de automotivare, competenţa interpersonală şi empatia.

Finalitatea unor asemenea demersuri, realizate cu ştiinţă şi delicateţe, se va concretiza, în plan calitativ, în educarea unor copii care vor fi mai sănătoşi şi care-şi vor stăpâni prin inteligenţă viaţa emoţională, *"aducând civilizaţia pe străzi şi afecţiunea în viaţa comună"* (*idem*).

Cursul opţional pe care îl propunem are drept scop orientarea copilului spre a se organiza, disciplina şi a investi continuu efort pentru a finaliza conduitele sale. Prin acest program se urmăresc stimularea competenţelor emoţionale şi sociale ale copiilor, construirea unei imagini adecvate despre sine şi despre ceilalţi, precum şi dezvoltarea lor psihosocială armonioasă.

Obiectiv transdisciplinar:

- *Achiziţionarea unui nivel de competenţe emoţionale adecvate vârstei, care să faciliteze adaptarea în cât mai multe domenii;*

Obiective cadru:

1. Cunoaşterea şi utilizarea termenilor specifici competenţelor socio-emoţionale;
2. Dezvoltarea unor abilităţi inter- şi intrapersonale care să faciliteze atingerea succesului în plan profesional şi personal;
3. Formarea unui comportament echilibrat care să permită adaptarea la stres şi autocontrolul;

1. Cunoaşterea şi utilizarea termenilor specifici competenţelor socio-emoţionale;

Obiective urmărite / Rezultate aşteptate	Activităţi de învăţare
1.1. **Să îşi identifice emoţiile şi să le poată verbaliza;** 1.2. **Să comunice uşor**	☐ Exerciţii de punere în corespondenţă a întâmplărilor cu emoţiile ce le-au însoţit; ☐ Lecturarea unor texte în care personajele prezintă emoţiile pe

Scanned with OKEN Scanner

despre ceea ce îl interesează sau îl preocupă;	care le aveau când se întâmplau anumite lucruri; ☐ Discuţii despre diferenţa dintre durerea fizică şi cea emoţională; ☐ Exerciţii de diferenţiere a emoţiilor plăcute de cele neplăcute; ☐ Activităţi care demonstreze importanţa exprimării emoţiilor precum şi efectele negative care pot să apară când emoţiile sunt interiorizate; ☐ Exerciţii de diferenţiere dintre pericolul real şi pericolul imaginar; ☐ Jocuri de tipul : „Roata emoţiilor", „La medic", „Prietenul meu necuvântător", „Zarul emoţiilor";

2. Dezvoltarea unor abilităţi inter- şi intrapersonale care să faciliteze atingerea succesului în plan şcolar şi personal;

Obiective urmărite / Rezultate aşteptate	**Activităţi de învăţare**
2.1. **Să înţeleagă unicitatea fiecărei persoane;** 2.2. **Să fie capabil să stăpânească problemele interpersonale;** 2.3. **Să se adapteze rapid la situaţii/persoane noi;** 2.4. **Să-şi dezvolte toleranţa faţă de ceilalţi care nu se comportă aşa cum am vrea noi;**	☐ Exerciţii de observare şi descriere (oral şi în scris) a colegilor de clasă; ☐ Realizarea unor desene care să îi înfăţişeze pe colegi, prieteni, membri ai familiei; ☐ Citirea unor texte din care se pot desprinde concluzii referitoare la faptul că a greşi este ceva normal sau cel care greşeşte nu este neapărat o persoană rea sau proastă; ☐ Exerciţii care să ilustreze efectele etichetărilor asupra relaţiilor; ☐ Redactarea unor texte scurte în care să povestească o situaţie în care a făcut o greşeală; ☐ Jocuri de rol: „Pot să fac, nu pot să fac!", „Vânătoarea de oameni"; „Procesul…..", „Concursul de frumuseţe", „Aşa da, aşa nu!","Plus şi minus X şi O";

3. Formarea unui comportament echilibrat care să permită adaptarea la stres şi autocontrolul;

Obiective urmărite / Rezultate aşteptate	**Activităţi de învăţare**

Scanned with OKEN Scanner

3.1.Să recunoască faptul că există mai multe modalităţi de a ne comporta şi că au posibilitatea să aleagă între diferite comportamente; **3.2.Să înveţe să distingă între comportamente pozitive şi comportamente negative în relaţiile interpersonale;** **3.3.Să menţină comportamente rezonabile chiar şi atunci când lucrurile nu merg aşa cum şi-ar dori şi să nu abandoneze o activitate, nici atunci când devine dificilă;** **3.4.Să înveţe despre deciziile lor şi consecinţele acestora;**	□ Exerciţii de tip jurizare, evaluare a comportamentului celorlalţi; □ Citirea unor povestiri care ilustrează comportamente de bun simţ sau inadecvate, despre efectele negative ale cerinţelor absolutiste şi rigide, etc. □ Jocuri de rol, dramatizări de tipul: „Roboţelul", „Clovnul", „Ce se va întâmpla dacă…?" □ Exerciţii de identificare a cauzelor şi efectelor comportamentului propriu precum şi a comportamentului celorlalţi; □ Activităţi care să evidenţieze avantajele lucrului în grup, în parteneriat, prin cooperare; □ Exerciţii de ierarhizare a problemelor în funcţie de importanţa lor; □ Exerciţii pentru înţelegerea faptului că orice problemă are cel puţin o soluţie; □ Fişe de lucru de tip - cadrane, explozie stelară, brainstorming etc. □ Jocuri de rol: „Campionatul de…….", „De-a părinţii";

Teme / Conţinuturi:

I. Acceptarea de sine.

1. Autoconştientizarea;
2. Ce este imaginea de sine? „Eu şi ceilalţi"
3. „Cine sunt eu?"
4. „Cine este celălalt?"
5. Antrenarea comunicării senzoriale şi stimularea expresivităţii corporale;
6. Interevaluare: „Ce pot spune despre mine?"
7. Evaluare : „Ce am aflat despre mine?"

→Poveşti cunoscute sau inventate care să ilustreze unicitatea persoanelor, diferenţele dintre oameni, greşelile pe care le pot face toţi oamenii;

→Planşe: poster cu oameni (cuprinde rubrici despre ce poate, ce îi place, ce nu îi place, ce este special, ce se pricepe să facă), „Pot să fac, nu pot să fac";

→Obiecte, fotografii de când erau mici;

II. Ce simt eu? Ce se întâmplă în interiorul meu?

1. Autoanaliza trăirilor si emoţiilor. Autoreglarea afectivă;
2. Armonizarea emoţiilor şi gândurilor;
3. Creuzetul familial - dobândirea elementelor emoţionale fundamentale;
4. Managementul emoţiilor;
5. Evaluare practică - documentar cu discuţii pe baza acestuia;

→Poveşti cunoscute sau inventate care să îi ajute să îşi identifice reacţiile emoţionale în contextele descrise, să dobândească şi să exerseze strategii de reglare emoţională;

→Jocuri: „Roata emoţiilor", „Zarul emoţiilor", „Detectivul de emoţii","Unde te doare?" etc., dramatizări;

III. Convingeri şi comportamente.

1. Comportamente sociale ce stimulează manifestarea inteligenţei emoţionale. Joc de rol;
2. Atitudini sociale şi manifestarea acestora în contextul şcolar şi în grupul de prieteni;

Scanned with OKEN Scanner

3. Conştientizarea grupului ca întreg şi întărirea sentimentului de apartenenţă la grup;

4.Evaluare scrisă: Compunere: „Mi-aş dori să fiu. . .";

→Poveşti cunoscute sau inventate care să îi ajute să facă diferenţa între realitate şi fantezie, să aleagă între diferite comportamente, să recunoască efectele, dar şi cauzele unor comportamente, etc.

→Jocuri de rol, dramatizări de tipul: „Roboţelul", „Clovnul", „Ce se va întâmpla dacă. . .?",dramatizări;

IV. Rezolvarea problemelor şi luarea deciziilor.

1. Rezolvarea conflictelor şi a neînţelegerilor cu ceilalţi prin negociere;
2. Evaluare practică: Joc de rol – „Sunt directorul şcolii", „Sunt învăţător", etc.

→Jocuri care să încurajeze ascultarea, negocierea, acceptarea şi toleranţa;

→Un regulament al clasei;

V. Relaţii interpersonale.

1. Relaţiile interpersonale şi influenţa inteligenţei emoţionale asupra acestora;
2. Familia. Cum ne manifestăm adecvat sentimentele faţă de cei dragi;
3. Iubirea şi acceptarea aproapelui. „Lecţia de curaj";
4. Limbajul prieteniei;
5. Evaluare practică: realizarea unei lucrări comune - „Copacul prieteniei";

→Jocuri care să încurajeze cooperarea, comportamentele prosociale şi toleranţa la frustrare;

→Compuneri, povestiri despre prietenie, colegi, joacă;

Modalităţi de evaluare:

- Portofolii;
- Expoziţii;
- Discuţii;
- Compoziţii;
- Dramatizări, spectacole;

Sugestii metodologice:

Există o serie de elemente metodologice care vor trebui să fie avute în vedere de orice cadru didactic preocupat de concretizarea obiectivelor acestei programe.

Menţionez câteva:

□ Utilizarea **metodelor active**: discuţii, sociodrama, jocul de rol, exerciţiile de aventură, exerciţiile de creaţie, învăţarea prin cooperare

Metodele active sunt metode non-competitive. Când aceste metode sunt folosite, nu există câştigători sau învinşi, în schimb, toată lumea câştigă. În societatea noastră toţi oamenii sunt înconjuraţi de competiţii, concursuri, iar rezultatul este cel al unor oameni foarte stresaţi; atât copiii cât şi adulţii. Vestea bună a acestui curs este: învăţarea poate fi distractivă, iar situaţiile de învăţare pot fi relaxante, conducând la rezultate chiar mai bune decât cele obţinute într-un mediu competitiv.

□ **Valorificarea învăţărilor** dobândite în medii informale şi nonformale, potenţând astfel domeniul atitudinal;

□ Pentru accentuarea **caracterului transdisciplinar** se recomandă utilizarea tuturor situaţiilor apărute pe parcursul instruirii pentru a ilustra necesitatea şi utilitatea dezvoltării competenţelor emoţionale;

□ **Evaluarea** poate fi realizată predominant prin portofolii şi probe practice;

□ În continuare voi prezenta câteva **sugestii de activităţi** care facilitează exprimarea emoţională.

♥*Vocabularul emoţiilor*-se va utiliza un set de cartonaşe care au notate pe una din părţi denumirea unei emoţii(ex. trist, bucuros,mânios, etc.); fiecare elev sau grup de elevi va alege câte un cartonaş şi va încerca să exprime emoţia notată printr-un comportament. Ceilalţi elevi vor trebui să identifice emoţia urmărind comportamentul exprimat de elev sau de grupul de elevi.

♥*Statuile emoţiilor*-câţiva elevi vor avea trei roluri:de sculptor,statuie şi observator. Elevul care şi-a ales rolul de sculptor alege un cartonaş cu o emoţie ,caută elevul cu rolul de statuie şi va încerca să modeleze statuia în funcţie

Scanned with OKEN Scanner

de emoţia pe care trebuie să o reprezinte,modelându-i expresia facială, postura. Elevul care are rolul de observator va nota toate modalităţile prin care elevul sculptor încearcă să exprime emoţia. Ceilalţi elevi trebuie să identifice emoţia exprimată de elevul cu rolul de statuie.

♥*Sunetele emoţiilor* - fiecare elev va extrage câte un cartonaş cu o emoţie şi va încerca să o reprezinte printr-un sunet caracteristic, fără să folosească cuvinte. Cine va identifica primul emoţia exprimată de un coleg, va descrie o situaţie în care a simţit acea emoţie,ce a gândit şi cum s-a comportat.

♥*Cele 10 activităţi plăcute* - fiecare elev va face o listă de 10 activităţi plăcute care ne determină să ne simţim bine. Toate activităţile fiecărui elev se vor afişa în sala de clasă pentru ca elevii să conştientizeze modalităţile prin care ne putem îmbunătăţi starea emoţională.

♥*Comentariul de imagine* (poster, ilustraţie, prezentare PPT) cu accent pe exprimarea de către copii a propriilor stări emoţionale şi pe urmărirea de către învăţător a reacţiilor afective ale acestora.

♥*Prezentarea propriei persoane* – prin intermediul desenului, modelajului, compunerii, prin verbalizarea unui enunţ în care fiecare elev, după ce îşi rosteşte clar numele, exprimă trăsătura sa dominantă.

♥ *Prezentarea unei persoane*-fiecare copil precizează calitatea pe care el o apreciază în mod deosebit la un anumit coleg, ales de el.

♥*Jurnalul dublu*-elevul reprezintă prin desen, enunţuri, pe prima jumătate a paginii, ceea ce l-a impresionat în mod deosebit dintr-un text citit-audiat, iar pe cealaltă jumătate, în aceeaşi manieră, motivele care l-au determinat să se oprească asupra acelor impresii, stări sau trăiri.

♥*Blazonul personal*-diagramă divizată în 4 secţiuni în care elevului i se cere să reprezinte prin simboluri, desene, enunţuri, aspecte relevante ale personalităţii acestuia: o faptă bună pe care a făcut-o, o faptă pe care ar fi încântat să o facă, pasiunea sa, hobby-urile pe care ar dori să le aibă.

♥*Jocul de rol*-constând în relatarea în scris, de către fiecare copil,sub anonimat,a unei fapte mai puţin lăudabile,amestecarea biletelor strânse, extragerea de către fiecare a unui bilet, citirea acestuia cu voce tare şi prezentarea opiniilor, sfaturilor, soluţiilor; adresarea de învăţător a unor întrebări de genul: „Ce ai simţit atunci când ai citit cazul extras?''„Ce ai simţit atunci când ai ascultat povestea ta?''

♥*Galeria personajelor*-prezentare de postere, desene, în care elevii se reprezintă pe ei înşişi şi spaţiile lor existenţiale.

♥*Scrisoare către colegi cu început dat* - „Ce m-ar face fericit...''; în această scrisoare, elevul exprimă, fără a-şi dezvălui numele ceea ce aşteaptă el de la colegii săi din punct de vedere atitudinal sau afectiv; scrisorile se citesc în faţa clasei de învăţător, apoi se încearcă găsirea de soluţii constructive.

Desenele, alături de jocuri, sunt considerate cele mai relevante modalităţi de expresie, ele oferind date importante despre inteligenţa şi afectivitatea copilului. Din orice desen liber, învăţătoarea poate să extragă informaţii importante despre personalitatea copilului, urmărind dimensiunile figurilor, culorile folosite, modul de trasare a liniilor. Dimensiunile exagerate, mai ales când personajul desenat îl reprezintă pe el, indică tendinţa spre autocentrism. Dacă figurile sunt mici, acest lucru poate indica o stare de tristeţe, neîncredere în sine. Liniile trasate apăsat sunt indici de nelinişte, tensiune internă sau chiar agresivitate, iar liniile abia trase sunt semne ale timidităţii, nesiguranţei.

Prin desen pot fi exprimate conflicte inconştiente nerezolvate, frustrări, probleme care nu pot fi exprimate direct, atitudini şi sentimente faţă de persoane importante din viaţa sa. Trebuie să se evite folosirea lor ca instrument de diagnostic sau etichetare a personalităţii copilului.

Bibliografie

1. Elias, Maurice J.; Tobias, Steven E., Friedlander, Brian S. –(2007), *Inteligenţa emoţională în educaţia copiilor*Ed. Curtea Veche, Bucuresti;
2. Goleman, D. - (2001) - *Inteligenţa emoţională*, editura Curtea Veche, Bucureşti;
3. Ştefan, Catrinel, Kallay, Eva - (2010), *Metodologia proiectării şi aplicării curriculumului la decizia şcolii - Aspecte metodologice pentru proiectarea şi aplicarea CDŞ* - Coordonator proiect: cerc. şt. I dr. Octavian Mândruţ şi colab.;

Scanned with OKEN Scanner

4. Ştefan, Catrinel, Kallay, Eva –*(2007),Dezvoltarea competenţelor emoţionale şi sociale la preşcolari* - Ghid practic pentru educatori, Ed. ASCR, Cluj-Napoca;

5. Vernon, Ann - *(2006), Consilierea în şcoală. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin educaţie raţional- emotivă* - Ed. ASCR, Cluj-Napoca;

ENGLEZA PAS CU PAS. PROGRAMĂ PENTRU DISCIPLINĂ OPŢIONALĂ

Prof. Rusu Cătălina, Prof. Popa Violeta, Şcoala Gimnazială „Elena Cuza" Iaşi

Denumirea opţionalului: ENGLEZA PAS CU PAS (ENGLISH STEP BY STEP)
Tipul opţionalului: opţional integrat, la nivelul mai multor arii curriculare
Arii curriculare implicate :

- Limbă şi comunicare
- Arte (Educaţie muzicală / Educaţie plastică)
- Tehnologii

Obiectiv transdisciplinar:

- Dezvoltarea competenţelor de comunicare în limbi străine şi a celor interculturale

Durata: 1 an şcolar
Clasa: a IV-a
Argument

Cunoaşterea unei limbi străine reprezintă una dintre cerinţele actuale ale societăţii în care trăim. Această abilitate constituie un bun prilej de cunoaştere a lumii şi, de asemenea, o cale mult mai rapidă de comunicare şi înţelegere cu cei din jurul nostru. Comunicarea este drumul spre cunoaştere, iar cunoaşterea contribuie la lărgirea câmpului informaţional, ceea ce ajută la adaptarea mult mai rapidă într-o lume în care informaţia circulă zi de zi şi se schimbă în funcţie de apariţia şi stimularea unei noi idei sau tendinţe.

Limba engleză este o limbă de circulaţie mondială. Cunoaşterea ei a devenit nu numai o necesitate, ci şi un mod de viaţă nu doar în scopul comunicării, ci şi al utilizării tehnologiilor informatice moderne. Învăţarea acestei limbi în şcoală constituie un avantaj, în sensul că îi permite elevului să se dezvolte, adaptându-se rapid şi armonios la cerinţele societăţii aflate într-o continuă schimbare.

Prin parcurgerea acestui opţional se doreşte dezvoltarea unor abilităţi de comunicare, de mediere şi înţelegere interculturală, dar şi satisfacerea curiozităţii şi a nevoii de cunoaştere a elevilor. Se va încerca nu numai predarea şi însuşirea de cunoştinţe în limba engleză, ci şi o apropiere a copiilor români de cultura britanică. Curiozitatea îi îndeamnă să facă asocieri legate de tradiţiile şi obiceiurile celor două ţări, despre modul de viaţă, spaţiul copilăriei, lumea vieţuitoarelor etc.

Opţionalul se bazează pe învăţarea prin jocuri, activităţi interactive care implică munca în echipă, colaborarea între elevi, conversaţia pe diferite teme, prezentarea de evenimente şi experienţe personale. Toate acestea vor contribui la dezvolarea spiritului de observaţie, a memoriei, a gândirii şi a imaginaţiei elevilor.

La finalul acestui opţional, fiecare elev va dispune de deprinderi comunicaţionale, de cunoştinţe referitoare la ţara a cărei limbă o studiază , care îi vor permite să înţeleagă şi să se facă înţeles în diverse situaţii de comunicare specifice particularităţilor de vârstă şi individuale.

O condiţie de bază pentru însuşirea unei limbi străine o constituie dezvoltarea competenţelor de comunicare şi cultivarea interesului elevilor pentru această limbă.

I. COMPETENŢE GENERALE

1. Dezvoltarea capacităţii de recepţionare a unui mesaj transmis prin intermediul diverselor tipuri de limbaj

Scanned with OKEN Scanner

2. Dezvoltarea capacităţii de a elabora mesaje
3. Dezvoltarea capacităţii de exprimare în scris
4. Dezvoltarea interesului pentru studierea limbii şi a civilizaţiei engleze

II. COMPETENŢE SPECIFICE ŞI EXEMPLE DE ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

1. Dezvoltarea capacităţii de recepţionare a unui mesaj transmis prin intermediul diverselor tipuri de limbaj

Obiective de referinţă

Activităţi de învăţare

1. să înţeleagă semnificaţia globală a
- exerciţii de ascultare şi de confirmare a mesajului înţelegerii mesajului
- memorizări, audieri de text
2. să desprindă detalii dintr-un mesaj
- exerciţii de identificare a unor informaţii audiat sau vizualizat noi şi de stabilire a legăturii cu altele
- exerciţii de receptare a mesajului transmis prin intermediul muzicii şi desenului
3. să manifeste curiozitate pentru mesajul
- formulare de întrebări şi răspunsuri recepţionat
- jocuri de rol

2. Dezvoltarea capacităţii de a elabora mesaje

Obiective de referinţă

Activităţi de învăţare

1. să fie capabil să producă enunţuri - exerciţii de dicţie, de comunicare nuanţată
2. să fie capabil de a se exprima - realizarea unor dialoguri pe diferite teme
- exerciţii de memorare a unor fragmente
- elaborarea de mesaje prin decupare,colaj şi desen
3. să prelungească lectura
- exerciţii de creativitate (continuarea propoziţiei, a frazei)
- poveşti copiate

3. Dezvoltarea capacităţii de exprimare în scris

Obiective de referinţă

Activităţi de învăţare

1. să reproducă în scris cuvinte, enunţuri
- exerciţii de copiere şi transcriere
2. să producă scurte mesaje pe baza unui support
- exerciţii de completare, jocuri
-exerciţii de redactare (scurte descrieri)

4. Dezvoltarea interesului pentru studierea limbii şi civilizaţiei engleze

Obiective de referinţă

Activităţi de învăţare

1. să demonstreze interes pentru cunoaşterea
-vizionarea de filme, distribuirea de pliante tradiţiilor, obiceiurilor
- realizarea de desene, colaje
- realizarea unor scurte scenete şi piese de teatru

III. CONŢINUTURILE ÎNVĂŢĂRII

TEMATICĂ

- **Copilul despre sine:** nume, sex, vârstă, adresă, însuşiri fizice şi morale, părţile corpului, îmbrăcăminte, culori, jocuri şi jucării
- **Familia:** membrii familiei, ocupaţii, sărbători în familie, hrana
- **Casa:** încăperi, mobilă, şcoala, obiecte şcolare, activităţi specifice

Scanned with OKEN Scanner

- **Animale:** denumire, caracteristici
- **Vremea:** anotimpuri, caracteristici climatice
- **Lumea fantastică**: personaje de basm, desen animat, film
- **Copilul şi lumea înconjurătoare:** oraşul/satul (clădiri), cumpărături
- **Activităţi:** momentele zilei, zilele săptămânii, activităţi curente, activităţi pentru timpul liber
- **Cultură şi civilizaţie:** nume şi prenume tipice, cântece şi poezii, tradiţii şi obiceiuri

IV. MODALITĂŢI DE EVALUARE

- Observarea sistematică a evoluţiei elevilor în formarea şi consolidarea unor deprinderi şi abilităţi corecte;
- Probe scrise (completări de fişe, elaborări de texte, eseuri libere)
- Probe practice (desene, colaje, confecţionare de jucării)
- Portofoliul

V. ACTIVITĂŢI DE ÎNVĂŢARE (exemplu)

- **TEMA**: THE HOUSE
- **Subtema** : The House Inside
- **Conţinut :** - introducerea noţiunilor: kitchen, bedroom, bathroom, living room
  -prezentarea casei: My house has a kitchen, a bathroom, a living room and two bedrooms. My room is the bedroom.
- **Metode şi mijloace de învăţământ**: joc didactic „Where are you ? "
  - imagini, jetoane
  - fişe, creioane colorate
- Evaluare:- fişe de colorat
  - expoziţie de desene

DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ŞI GÂNDIRII PRIN JOCURI DIDACTICE

Prof. Ursache Mărioara, Prof.Talpiz Liliana, G.P.P. din cadrul Şcolii „Al.Vlahuţă" Iaşi

La vârsta preşcolară, cu deosebire la grupa mare, când copilului i se solicită şi i se antrenează susţinut spre dezvoltare procesele psihice (senzoriale) şi procesele cognitive (superioare), precum şi alte procese reglatorii, în vederea formării sale ca fiinţă umană cu personalitate, capabilă sa facă faţă sistemului social în care să-şi găsească locul şi să funcţioneze corect, comunicarea devine procesul primar şi esenţial de cunoaştere, de achiziţie de informaţii.

La nivelul grupelor mari din grădiniţă se intensifică activităţile de antrenare a gândirii şi comunicării, pe de o parte datorită unui factor intern- accelerarea naturală a dezvoltării copilului corespunzătoare stadiului evidenţiat de J. Piget ca fiind cel operaţional, în care progresul este accentuat, accelerat, intensificat, iar pe de altă parte, datorită unui factor extern- necesităţile de raportare la sistemul social, adică trecerea n mediul şcolar.

Pentru a face face faţă acestor evoluţii de dezvoltare şi integrare a copilului, fără a avea un impact emoţional negativ asupra sa, grădiniţa prevede numeroase obiective şi conţinuturi specifice fiecărui nivel de vârstă în parte, pe care noi, educatoarele, le folosim ca vector în activităţile pe care le desfăşurăm cu copiii.

Făcând referire la grupele avute, am avut în atenţie mai mult timp dezvoltarea comunicării verbale şi a limbajului corporal al copiilor, prin antrenarea gândirii. Urmărind acest aspect în timp, am remarcat, în primul rând, ce înseamnă nedobândirea deprinderilor de comunicare sau ce implică acestea. La nivel comportamental se manifestă o formă de timiditate care îl împiedică pe copil să stabilească relaţii cu colegii săi în activităţile comune; copilul se manifestă circumspect, reţinut, fiind perceput de colegi ca in incapabil în stabilirea relaţiilor de prietenie, de colaborare, inapt în participarea la jocuri şi activităţi , în a face şi realiza alături de ei scopurile propuse.

Scanned with OKEN Scanner

O consecinţă a unei atare percepţii exterioare a sa este izolarea de colectiv. Această situaţie conduce la sentimente de frustrare, care generează neadaptare socială şi şcolară şi, mai departe, eventual eşec şcolar sau manifestări agresive.

Atât copilul are de suferit cât şi familia sa, şi o colaborare bună cu aceasta informează reciproc părţile despre comportamentul copilului, ori în care exersarea şi extinderea activităţilor din grădiniţă sunt preluate şi continuate acasă, constituie o premisă de normalitate sau normalizare a copilului.

Pe de altă parte, copilul izolat în colectiv, chiar dacă are un fond psihic solid, reuşeşte să cântărească cât de cât situaţia şi să o evalueze (la nivelul său), aşa încât să nu se îndrepte spre eşec şi agresivitate, are totuşi de suferit din cauza alterării imaginii de sine, categorisindu-se singur la un nivel inferior celui al colegilor săi.

Astfel de situaţii au fost luate în considerare în realizarea planificării activităţilor de grup şi în vederea evitării şi/sau stopării lor, având la dispoziţie mijlocul de reglare specific vârstei: jocul didactic.

Fiind cea mai de bază metodă (dar şi mijloc sau instrument) de educare a copiilor, cea mai la îndemână prin multitudinea tematică şi de formă, cea mai acceptată şi agreată de copii, am considerat că se poate rula pe fiecare obiectiv şi conţinut educaţional concordant cu preocuparea şi scopul educatorului, aşa încât să faciliteze dobândirea de către copii a deprinderii de interrelaţionare (cu cei de aceeaşi vârstă, cu adulţii, cu mediul) şi a formării unei imagini de sine pozitive.

Astfel, penrtu comunicarea orală se pot utiliza jocuri cu întrebări şi răspunsuri, numind cel mai frecvent pentru a da răspunsul, pe copiii cu dificultăţi în comunicare cât şi cei cu tulburări de vorbire (dislalie, rinolalie) promovând jocurile didactice de exersare şi corectare a pronunţiei. Iniţial se încearcă înlăturarea dezaprobărilor şi a dispreţului unor copii faţă de o anumită greşeală de pronunţie a cuiva, identificând-o/ suprapunând-o sau orientând-o cu/către o situaţie de interespozitivă: pentru rotacism am asociat copilul cu un vorbitor de limba franceză, arătându-le celorlalţi copii că acesta poate deveni un bun vorbitor al acestei limbi; apoi am asociat numele sau porecla „francezul" aşa încât să aibă permanent ca sprijin o consemnare pozitivă a calităţilor. Tot pentru dezvoltarea comunicării orale şi deprinderea gesticii, se pot utiliza jocuri de rol: interpretare de pasaje din scene sau impunerea de roluri după un subiect ales sau indicat, în care echipele de „scenă" sau mixte- copiii mai timizi cu cei volubili; cei cu un vocabular activ bogat cu cei mai puţin deprinşi cu vorbire amplă, schimbau replici. De asemenea se poate recurge la jocuri de creaţie verbală cu cele artistico-plastice, numind copii cu reţineri în comunicare să exprime ce au desenat, dar să exprime şi ceea ce deduc din realizările colegilor.

Pentru dezvoltarea expresivităţii se insistă pe deprinderea asocierii conţinutului cu intonaţia, pe accentuarea şi nuanţarea corespunzătoare a vocii, arătând, de exemplu prin jocul „Ce vreau să spun" că o propoziţie exprimată cu aceleaşi cuvinte poate avea înţelesuri diferite în funcţie de cele expuse mai sus.

Pentru comunicarea prin gesturi de un deosebit ajutor sunt jocurile de tip „Mimează!", în care se porneşte de la exprimarea gestică a unui cuvânt(substantiv) şi se ajunge la exprimarea propoziţiei întregi, pe meserii: „Eu sunt pianist/ poliţist/ medic tăietor de lemne etc.; pe fenomene ale naturii: „Este ploaia/ vântul/ iarnă/ fulgerul/ etc.

Pentru dezvoltarea gândirii, pe lângă jocurile care favorizează zvoltarea verbală, se organizează jocuri matematice şi logice, insistând pe desfăşurarea celor care solicită atenţia şi concentrarea. Se includ aici jocurile distractive de tipul puzzle şi labirint, în mod particular legând soluţionarea lor de analiza cunoştinţelor despre personajele pe care le figurau: „Să ajutăm pisica, căprioara, oaia etc. să-şi găsească puii!" (labirint), jocuri care pot fi urmate de discuţii pe teme: „Ce ştim despre...? (animăluţe, plante, personaje), „Ce poveşti, poezii, povestiri,cântece cunoaştem? etc.

O problemă mult discutată în literatura de specialitate este aceea a finalizării acţiunilor instructiv-educative care sunt focalizate structural pe ideea de joc didactic, respectiv problematica recompenselor oferite copiilor ca participanţi la joc. Acest fapt poate duce la modificarea caracterului

Scanned with OKEN Scanner

jocului didactic, deoarece o mare parte din copii vor urmări obţinerea recompensei, fapt ce influenţează negativ scopul pentru care a fost creat şi facilitează apariţia unor interese momentane, înguste din punct de vedere valoric.

Pentru estimarea pozitivă de sine şi pentru ca obţinerea recompensei să nu devină un scop în sine este de dorit oferirea de premii, medalii, diplome, confecţionate la activităţile practice, inclusiv decorate, chiar de către copii.

Jocul, ca formă specifică a activităţii copiilor, la vârsta preşcolară devine un important mijloc de educaţie a acestora. Prin joc copilul învaţă, cunoaşte, se autocunoaşte, îşi exersează potenţialul intelectual, se deprinde să coopereze cu alţi copii, îşi exersează voinţa, stăruinţa,câştigă încredere în sine, învaţă să acţioneze după cum trebuie, nu doar după cum vrea; prin joc copilul socializează, transfigurând mintal realitatea în asumarea rolurilor şi în atribuirea imaginară a funcţiilor dorite unor obiecte aduse în joc.

Jocul didactic constituie cel mai eficient mijloc pentru dezvoltarea vorbirii şi a gândirii copilului. În planificarea jocului didactic se va ţine seama îndeosebi de necesitatea de a crea legătura cu celelalte activităţi, exersarea, fixarea şi sistematizarea informaşiilor ceea ce contribuie la dezvoltarea gândirii şi a calităţilor acesteia.

Bibliografie

1. Alexandru, J., Filipescu, V. 2005, *„Stimularea creativităţii verbale la copii" în „Culegere metodică"*, EDP;
2. Chateau, J. 2007, *„Copilul şi jocul"*, EDP, Bucureşti;
3. Chiscop, L. 2000, *„Didactica educării limbajului în învăţământul preşcolar", Ed. „Grigore Tabacu"*, Bacău;
4. Golu, M., şi colab. 1996 *„Psihologia copilului- manual pentru şcoli normale";*

PEDAGOGIILE ALTERNATIVE: CONCEPŢIA PEDAGOGICĂ „MONTESSORI" ELEMENTE PRELUATE ŞI DE ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREŞCOLAR ROMÂNESC

Prof.Bargan Mura Daniela, Prof.Comeanu Poliana Andreea, G.P.P. din cadrul Şcolii „ Al. Vlahuţă" Iaşi

Alternativa pedagogică Montessori a apărut la începutul anului 1907, prin înfiinţarea primei instituţii, „Casa dei bambini" în care s-a experimentat cu succes o nouă metodă de educaţie iniţiată de Maria Montessori, pedagog şi medic italian. Aceasta a demonstrat că fiecare copil este o personalitate unică, independentă, care învaţă cel mai uşor prin activitate individuală practică. Pedagogia Montessori are ca principiu de bază autoeducarea şi aplicarea celor învăţate direct, nemijlocit. Copilul şi implicit nevoile sale individuale reprezintă centrul pedagogiei Montessori. Acesta esta privit ca un om în toată firea, i se respectă personalitatea, deoarece este un individ unic şi irepetabil, este ajutat să-şi dezvolte voinţa, acordându-i-se libertate asupra hotărârilor sale, este îndrumat să gândească şi să acţioneze independent.

Rezultatele obţinute în urma experimentării principiilor şi conceptelor sale şi a observării atente şi îndelungate a copiilor au impus în pedagogia secolului XXI- lea o metodă de educaţie bazată pe respectarea libertăţii copilului. Într-un mediu educativ pregătit, bogat în stimuli, organizat pe baza intereselor şi dorinţelor naturale de cunoaştere ale acestuia.

RESPECTAREA REGULILOR. Pedagogia MONTESSORI promovează respectarea drepturilor copilului, formarea deprinderilor de activitate intelectuală continuă, de adaptabilitate şi de asumare a schimbărilor. Abordarea centrată pe copil porneşte de la ceea ce face copilul. Acestuia i se oferă un cadru organizat pentru educaţie şi autoeducaţie completă: intelectuală, emoţională, fizică, socială. Alternativa educaţională Montessori a fost denumită metodă de către iniţiatoare ei, încă de la primul manual, de la prima lucrare a sa, în anul 1909.

Sub acestă denumire este tratată în manuale sau enciclopedii ale educaţiei şi în dicţionarele de pedagogie. Practicată timp de 100 de ani în educaţia copiilor de pe toate continentele, indiferent de rasă, etnie, clasă socială, stare de sănătate, capacitate intelectuală sau nivel cultural, metoda

Scanned with OKEN Scanner

Montessori şi-a dovedit valabilitatea şi actualitatea, iar rezultatele bune obţinute garantează pentru calitatea acestui mod alternativ de educaţie. Modelul pedagogic Montessori pune copilul în centrul tuturor activităţilor didactice şi educative. Acesta învaţă într-un mediu din care competiţia este exclusă, un mediu în care i se acordă maximă importanţă respectării individualităţii oricărui copil şi intereselor specifice vârstei.

ETAPELE DE DEZVOLTARE. M. Montessori a remarcat că în formarea omului se pot distinge patru etape, caracterizate prin anumite faze de dezvoltare(0-6 ani, 6-12 ani, 12-18 ani şi 18-24 ani), fiecare cu câte două stadii de câte trei ani. Această etapizare se bazează pe observarea „fazelor" sensibile specifice etapelor de dezvoltare ale omului. Perioadele sensibile de dezvoltare pot fi perioade de câteva săptămâni sau luni, timp în care copilul este deosebit de deschis şi interesat să înveţe sau să exerseze anumite abilităţi specifice.

MINTEA ABSORBANTĂ. M. Montessori a observat că, până la vârsta de 6 ani, orice copil dispune de o inteligenţă diferită de cea a adultului, pe care a numit-o „ minte absorbantă". Interesele şi aptitudinile fiecărui copil se dezvoltă în directă legătură cu experienţele de viaţă pe care le trăieşte sau cărora le este expus voit. În timp ce adultul acumulează conştient informaţii prin intermediul inteligenţei voluntare, copilul le „absoarbe" în mod inconştient din mediul în care trăieşte fără nici un fel de efort sau oboseală. „Mintea absorbantă" constituie, în concepţia pedagogică Montessori premisa pentru dezvoltarea „minţii conştiente" specifice copilului mai mare de 6 ani.

Polarizarea atenţiei. În urma observării activităţii copiilor cu materialele didactice Montessori, s-a constatat că lucrul activ al copilului cu materialul determină o concentrare deosebit de intensă a atenţiei. Observarea atentă, descoperirea fazei sensibile în care se află un copil şi amenajarea mediului pregătit cu tot ceea ce are nevoie acel copil în dezvoltarea sa, libertatea alegerii şi, nu în ultimul rând, încrederea în copil sunt condiţiile fundamentale pentru apariţia fenomenului de polarizare a atenţiei.

Specific metodei „Montessori" este activitatea independentă. Pedagogia Montessori are la bază exerciţiul individual- lucrul liber al copilului cu materialele, care se concretizează în curriculum materializat Montessori.mediul pregătit, din care face parte şi pedagogul, oferă fiecărui copil posibilitatea să lucreze în ritm propriu, în funcţie de interesul şi de etapa de dezvoltare în care se află. Copilul are deci libertatea să decidă: cu ce să înveţe; unde să înveţe; cât timp să înveţe.

- Copilul alege ce doreşte să înveţe. Copilul este cel care decide care sunt materialele cu care va lucra, alegerea sa fiind un indiciu pentru stadiul de dezvoltare şi faza sensibilă în care se află. Niciun copil nu este forţat să facă ceva ce nu doreşte. Pe de altă parte, niciun copil nu este deranjat în timp ce lucrează, nu este întrerupt, corectat sau lăudat, lăsându-l să se concentreze numai asupra activităţii liber- alese.
- Copilul alege cu cine să lucreze (forma socială- forma de activitate: în perechi, în grup sau individual). Fiecare copil îşi exprimă opţiunea asupra modului de activitate. Este alegerea liberp a copilului dacă doreşte să lucreze singur, cu un prieten sau un grup mic.
- Copilul alege unde să lucreze (alege locul unde va lucra). Fiecare copil este lăsat să decidă dacă va lucra la masă sau pe covor, în funcţie de materialul ales şi de forma socială (individual, în perechi sau în grup mic).
- Copilul decide cât timp va lucra. În cadrul activităţilor individuale cu materialele „Montessori", copilul hotărăşte când face pauză ţi când doreşte să mănânce. De asemenea, decide de câte ori repetă lucrul cu materialul ales. Libertatea se acordă şi se manifestă într-un cadru bine stabilit, cu reguli clare şi cunoscute de fiecare copil.

În funcţie de etapa de dezvoltare în care se află, copilului i se acordă libertatea de alegere, astfel încât să nu fie restricţionat sau suprasolicitat de prea multă libertate, dar nici să nu lezeze

Scanned with OKEN Scanner

libertatea celorlalţi copii. Condiţiile care trebuie îndeplinite pentru ca această libertate să existe cu adevărat sunt:

- ✓ Un mediu bine pregătit care să asigure siguranţa copiilor;
- ✓ Existenţa materialelor didactice adecvate;
- ✓ Pedagogi bine instruiţi care să răspundă cu respect şi dragoste nevoilor copilului.

Mediul pregătit, pedagogul şi materialele. Pentru a-şi putea desfăşura activitatea didactică zilnică, pedagogul şi elevii săi au nevoie de un mediu bine organizat şi structurat, numit mediul pregătit, care să le permită să acţioneze independent. În mediul pregătit se desfăşoară activităţi multiple şi variate, iar posibilitatea de mişcare este foarte mare. În pedagogia Montessori există cinci arii curriculare: deprinderi de viaţă practică, dezvoltare senzorială, matematică, limbă şi comunicare, educaţie cosmică.

Manevrabilitatea. Materialele şi mobila sunt uşor de manevrat de către copii. Mobilierul este redus la scară, adptat dimensiunilor fizice ale corpului copiilor.

Esteticul. Criteriul estetic este deosebit de important în amenajarea unei săli de tip Montessori.materialele didactice sunt de calitate superioară, aranjate atrăgător şi aerisit pe rafturi, pentru a permite observarea fiecărui în parte. Mediul pregătit este atrăgător, armonios şi invită la activitate.

Păstrarea ordinii şi curăţeniei. Fiecare obiect are un loc stabil unde poate fi găsit în permanenţă în bună stare de funcţionare.

Sub îndrumare unui cadru didactic cu specializare corespunzătoare, copiii dintr-o clasă Montessori învaţă prin descoperire, cu ajutorul materialelor, dezvoltându-şi astfel capacitatea de concentrare, motivaţia, autidisciplina şi controlul de sine, precum şi interesul pentru învăţare care durează toată viaţa.

Materialele didactice Montessori sunt aranjate pe arii curriculare în ordinea didactică a folosirii lor, sunt expuse în mod îmbietor pe rafturi joase şi deschise, astfel încât copiii să aibă acces la ele, fără a fi nevoie de ajutorul unui adult.

Pedagogul de tip „Montessori" şi copilul.

În cadrul metodei sale, M. Montessori a conceput un rol cu totul nou pentru pedagogul din şcoala Montessori. În pedagogia Montessori rolul pedagogului este: de „a observa" copiii şi de „a pregăti mediul" favorabil pentru autoformare, pe baza observaţiilor făcute; de a crea situaţii de învăţare, şi nu de a preda direct, fiind mai mult un ghid decât un lider.

Pedagogul Montessori este parte integrantă a mediului pregătit;

- ➢ Nu are o poziţie centrală în desfăşurarea procesului de educaţie;
- ➢ Direcţionează activitatea;
- ➢ Stimulează interesele copiilor;
- ➢ Intuieşte nevoile şi interesele acestora;
- ➢ Nu intervine niciodată când acesta este concentrat;
- ➢ Intervine numai dacă a constatat că acesta are nevoie de ajutor, nu poate să se descurce singur, nu ştie ce să facă sau îi deranjează pe ceilalţi colegi;
- ➢ Are competenţe dobândite pri studii de specialitate pentru a preda ăn acest sistem de învăţământ;
- ➢ Are cunoştinţe de bază pentru a putea preda, respectând principiile pedagogice, disciplinele din ariile curriculare Montessori.

Pedagogul Montessori nu pedepseşte niciodată copiii, dar nici nu le oferă recompense. Se consideră că singura recompensă de care are nevoie un copil este cea provenită din mulţumirea de sine, din faptul că a realizat un lucru bun şi corect, bazându-se pe propriile puteri. Copilul nu este corectat atunci când greşeşte. Copiii prosperă atunci când li se oferă libertate într-un mediu propice nevoilor lor. Se consideră că, dacă după o perioadă de intensă concentrare şi după lucrul cu materialele, copiii dau dovadă de vitalitate şi mulţumire de sine, scopul este realizat. După o activitate

Scanned with OKEN Scanner

intensă, concentrată, neîntreruptă, cu materiale liber- alese, copiii ajung la autodisciplină şi pace interioară. Copiii sunt liberi să-şi aleagă singuri activităţile şi locul de desfăşurare al acestora.

Curriculum Montessori. Curriculum Montessori se bazează pe rezultatele cercetării întreprinse de Maria Montessori, care a definit o filosofie a dezvoltării umane. Aceasta a sost scânteia care a determinat, mai târziu, influenţe importante în abordările curriculare din învăţământul montessorian din întreaga lume. Curriculum Montessori este o abordare integrată a mai multor domenii, între disciplinele studiate făcându-se în permanenţă legături. În acest fel o lecţie duce la multe altele: studii ale universului fizic, lumea naturii, experienţa omului. În practica educaţională din învăţământul preşcolar românesc aceste elemente ale pedagogiei Montessori se întâlnesc sub denumirea de „Jocuri şi activităţi liber- alese", precum şi în diversele forme de organizare a activităţilor pe domenii experienţiale, cât şi în activităţile de dezvoltare personală, deşi denumirile sunt diferite, ele se subsumează temelor de studiu prevăzute de Curriculum pentru învăţământul preşcolar din 2008, regăsind elemente în activităţile integrate din grădiniţa românească precum şi în stilurile de abordarea a copiilor de către unele educatoare.

Bibliografie

1. *„Psihopedagogia copilului"* nr.1 .Revistă apărută sub egida Ministerului Educaţiei şi Cercetării, editura Reprograph;
2. Cherghit, I., 2008 *„Metode de învăţământ"*, EDP;
3. *http: //europa.eu.int*
4. *http://portal.unesco.org/education*
5. *http://www.edu.ro/index.php/articles/*
6. Preda, V., Peltea, M., Grama, F., Cucoş, C., Oprea, D., Călin, M., *„Abordare în manieră integrată a activităţilor din grădiniţă"*, edit.Humanitas Educaţional;

MATEMATICA - ABORDARE TRANSDISCIPLINARĂ

Dan Partene – Şcoala „ Alexandru Vlahuţă '' Iaşi

Argument

Dacă trecem în revistă câteva din problemele actuale ale sistemului de învăţământ şi ale societăţii în general, cum ar fi evoluţia tehnologică, problemele de mediu, violenţa, migraţia, sărăcia, distrugerea structurii sociale, vedem că niciunul dintre ele nu poate fi abordat corespunzător din punct de vedere al unei singure discipline. Ele reprezintă în mod clar provocări transdisciplinare. Acest lucru nu ar trebui să reprezinte o problemă, dacă formarea în facultate s-ar face şi în această direcţie, dar, din păcate, există ceva încercări interdisciplinare şi foarte puţin transdisciplinare. În condiţiile în care proba de evaluare nationala de la clasa aVI-a este o proba transdisciplinară, cursurile de formare a profesorilor vor juca un rol esenţial în trecerea de la învăţământul tradiţional la cel bazat pe competenţe.

1. Metoda proiectului

Situarea elevului în centrul organizării procesului de predare – învăţare a constituit o schimbare fundamentală care a condus la găsirea de noi metode şi strategii didactice care să stimuleze creşterea motivaţiei de a învăţa, înţelegerea mai profundă şi o atitudine pozitivă faţă de subiectul predat. Dezvoltarea tehnologică, precum şi explozia de informaţii din diverse domenii determină confruntarea copilului cu o varietate de dificultăţi care derivă dintr-o cunoaştere limitată, iar realitatea nu mai este percepută întocmai de către aceştia. Din această perspectivă, noi dascălii, îi putem apropia de realitate prin metoda proiectului. Proiectul este o modalitate de organizare a învăţării care permite abordarea de teme ce se pot organiza inter şi transdisciplinar, cu implicaţii practice ale vieţii de zi cu zi. O definiţie posibilă este următoarea: învăţarea bazată pe proiect este o metodă de predare care implică elevii în învăţarea conţinuturilor şi dezvoltarea abilităţilor prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor întrebări sau probleme autentice şi complexe,

Scanned with OKEN Scanner

care va avea ca rezultat unul sau mai multe produse. Metoda proiectului, ca una din cele mai ample metode de predare – învăţare – evaluare, are conexiune cu lumea reală. Elevul se află în centrul procesului de instruire şi îşi demonstrează cunoştinţele şi abilităţile prin intermediul performării propriu zise şi a produselor care sunt publicate, prezentate, afişate.

Proiectul:

- este o activitate complexă de învăţare care se pretează foarte bine a fi folosită şi ca instrument de evaluare, atât formativă, cât şi sumativă;
- este o activitate individuală şi/sau în grup, dar sunt de preferat proiectele de grup deoarece încurajează cooperarea şi dezvoltă competenţe de lucru în echipă;
- dă posibilitatea elevilor de a lucra în ritm propriu, de a-şi folosi mai bine stilul propriu de învăţare şi permite învăţarea şi de la colegi;
- pune elevii în situaţia de a lua decizii, de a comunica şi negocia, de a lucra şi învăţa în cooperare, de a realiza activităţi în mod independent, de a împărtăşi celorlaţi cele realizate / învăţate, într-un cuvânt, îl ajută să participe direct la propria lui formare;
- este o modalitate de a învăţa în echipă, prin cooperare, atât în clasă, cât şi în afara clasei.

Strategiile didactice, folosite în realizarea proiectului, trebuie să includă învăţarea prin descoperire, jocul, învăţarea prin cooperare, întrucât acestea sunt modalităţile de abordare inter şi transdisciplinară care creează un context al învăţării plăcut, stimulativ, care valorifică interesele, nevoile copilului şi experienţele lor de viaţă şi creează premisele învăţării autonome şi ale reuşitei şcolare. Deşi proiectul presupune un înalt grad de implicare a elevului în propria sa formare, profesorul rămâne un factor esenţial al procesului, mai ales dacă proiectul este folosit şi ca instrument de evaluare a rezultatelor şcolare. Sarcinile profesorului vizează organizarea activităţii, consilierea (dă sugestii privind surse sau proceduri) şi încurajarea participării elevilor; este esenţială neimplicarea sa în activitatea propriu-zisă a grupurilor de elevi (lăsând grupul să lucreze singur în cea mai mare parte a timpului), intervenţia sa fiind minimă şi doar atunci când este absolut necesară. Luarea de decizii constitue o parte importantă a învăţării prin proiect. Este însă la fel de important să se evite ca elevii să fie puşi în situaţia de a avea eşecuri majore, căci eşecul are o influenţă negativă asupra învăţării. Asigurarea şi evidenţierea succesului fiecăruia dintre elevi este una dintre sarcinile importante ale profesorului. Proiectul, ca metodă complementară sau alternativă de evaluare, este un demers evaluativ mai amplu, ce permite o apreciere complexă şi nuanţată a învăţării, ajutând la identificarea unor calităţi individuale ale elevilor. Aceasta oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce ştiu, dar, mai ales, ce ştiu să facă, adică să le pună în valoare anumite capacităţi. Este o formă de evaluare puternic motivantă pentru elevi, deşi implică un volum de muncă sporit – inclusiv activitatea individuală în afara clasei. Deci, metoda proiectului se concentrează pe interesele elevilor, permite abordări inter / transdisciplinare şi leagă cunoştinţele disciplinare de viaţa de fiecare zi.

2. Transdisciplinaritatea

Transdisciplinaritatea este un cuvânt la modă. Cu toate acestea, nu mulţi sunt cei care înţeleg corect termenul şi nu îl confundă cu interdisciplinaritate sau multidisciplinaritate. Ce este transdisciplinaritatea? „Transdisciplinaritatea priveşte, aşa cum o indică prefixul „trans", ceea ce este în acelaşi timp între discipline, înlăuntrul diferitelor discipline şi dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa o reprezintă înţelegerea lumii prezente, unul din imperativele ei constituindu-l unitatea cunoaşterii" (Basarab Nicolescu). Accentul cade, în primul rând, pe această înţelegere a lumii prezente ce se constituie prin dialogul ştiinţelor cu tradiţia, cu diversele tradiţii spirituale, şi, în al doilea rând, pe depăşirea pluridisciplinarităţii (ca studiere a aceluiaşi obiect de către mai multe discipline) şi a interdisciplinarităţii (ca transfer de metode dintr-o disciplină în alta). Transdisciplinaritatea conduce la intensificarea relaţiilor dintre discipline şi la descoperirea unor noi orizonturi ale cunoaşterii. Obiectivul fundamental al oricărui sistem educaţional este formarea la elevi a culturii generale. Organizarea unilaterală a informaţiei într-un sistem rigid este însă total nepotrivită cu această intenţie.

Scanned with OKEN Scanner

Aportul fiecărei discipline nu trebuie să se constituie în ceea ce este specific disciplinelor, ci prin ceea ce au acestea în comun, elementele transferabile, elemente care asigură caracterul general. În acest fel, prin educaţia, în care curriculumul depăşeşte barierele unei singure discipline, se vor forma competenţe specifice, dar şi transferabile, necesare dezvoltării personale a elevului (competenţa de a învăţa să înveţe, competenţe sociale, metodologice). Pe baza unei astfel de educaţii deschise şi flexibile se poate realiza specializarea profundă prin formarea unor competenţe generale durabile în timp. Daca prin abordarea monodisciplinară a învăţării se formează în mod deosebit competenţe specifice nivelului cognitiv, prin abordarea transdisciplinară se formează competenţe integratoare şi durabile prin însăşi transferabilitatea lor. Conţinuturile organizate transdisciplinar se vor axa în procesul educaţional nu pe disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective şi psihomotorii ale elevului. Organizarea conţinuturilor în manieră transdisciplinară se bazează în procesul de predare – învăţare – evaluare pe conduitele mentale ale elevului din perspectiva unei integrări efective, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educaţional (proiectare, desfăşurare, evaluare). Temele transdisciplinare ajută elevul să înveţe în ritm propriu şi să fie evaluat în funcţie de ceea ce ştie, stimulează cooperarea între elevi, minimalizându-se astfel competiţia, oferă elevilor posibilitatea de a-şi crea strategii proprii de abordare a diverselor situaţii, asigurând o învăţare activă. Elevul participă activ, imaginaţia, investigaţia, creativitatea sa fiind cele care se evidenţiază.

3. Aplicabilitate la orele de curs

Studiind matematica prin transdisciplinaritate elevii îşi construiesc înţelegerea proprie şi rezolvă probleme în context real utilizând propriile strategii, fiind doar ghidaţi de profesor. Abordările transdisciplinare care implică disciplina Matematică pun elevii în situaţia de a utiliza cunoştinţele matematice în alte contexte decât cele matematice, **descoperind astfel elevilor utilitatea matematicii**. Astfel, motivaţia elevilor pentru învăţarea matematicii creşte. Scopurile acestui tip de studiu sunt:

- crearea unor context autentice în care elevii sunt puşi în situaţia de a aplica cele învăţate;
- sprijinirea elevilor în a experimenta legături între concept şi teme studiate în cadrul unor discipline diferite;
- producerea învăţării centrate pe elev într-un mediu colaborativ, activ;
- utilizarea strategiilor de învăţare bazate pe investigaţie.

În etapa de anticipare a lecţiei, elevii vor face legături între diferite teme şi/ sau concepte învăţate anterior. Elevii vor integra şi aplica cunoştinţe învăţate la discipline diferite în cadrul etapei de construire de noi cunoştinţe. Rezolvarea unei probleme (din context real) stă în centrul activităţii elevului. Etapa de consolidare este o ocazie pentru profesor de a pune în evidenţă legăturile dintre conceptele diferite şi îi sprijină pe elevi în a înţelege relevanţa propriei investigaţii. La clasa a VI-a se pot combina cunoştinţele de matematică şi educaţie tehnologică la recapitularea operaţiilor cu numere. Elevii trebuie să opereze cu numere raţionale pozitive (inclusiv fracţii zecimale) şi trebuie să aibă noţiuni de economia familiei: resursele familiei,consum, economii, tehnologii de preparare a hranei, protecţia consumatorului etc.

4. Bibliografie

[1] A. Boghosian, „A transdisciplinarity approach", Ed. Madison, 1999

[2] P. Petrescu, V. Pop, „Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situaţiilor de învăţare", Ed. Didactică şi pedagogică, Bucureşti, 2007

[3] A. Antonov, „Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu", 2010

[4] Cursul Intel® Teach – Instruirea în societatea cunoaşterii

[5] Văideanu, G., Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti 1998;

Scanned with OKEN Scanner

TRANSFORMĂRI APLICATE DESENELOR ŞI TEXTELOR ÎN APLICAŢIA PAINT

Prof. Moraru Georgeta, Palatul Copiilor Iaşi, prof. Mariana Balan, Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă" Iaşi

Proiect didactic

Disciplina: ***Prietenul meu, calculatorul***

Clasa: **a V-a**

Unitatea de învățare: ***Editorul de imagini Paint***

Tema***: Transformări aplicate imaginilor și textelor***

Tipul lecției: ***mixtă (comunicare și fixare de noi cunoștințe)***

Obiective operaţionale

O1. Aplicarea transformărilor de redimensionare, înclinare, rotire, răsturnare asupra unui desen sau a unei porțiuni de desen, inclusiv asupra textelor

O2. Inserarea unei imagini din calculator cu opțiunea Lipire din...

Mijloace şi strategii didactice

- ✓ ***metode***: conversația, expunerea (explicația), demonstrația, exercițiul practic, învățarea în grupe mici
- ✓ ***strategii didactice***: lucrul pe grupe de 2 elevi

Mijloace de învăţământ

Bibliografie

- Emanuela Cerchez – *PC. Pas cu pas,* Editura Polirom, Iași, 2005
- Cristian Masalagiu, Ioan Asiminoaei – *Didactica predării informaticii,* Editura Polirom, Iași, 2004

Resurse

- ✓ *materiale*: laborator de informatică, videoproiector, tabla
- ✓ *temporale*: 1 oră teorie + aplicații pe calculator

Metode de evaluare

- ✓ formativă, practică, cu ajutorul calculatorului

Scanned with OKEN Scanner

Desfăşurarea lecţiei

Nr. Crt.	Etapele desfăşurării lecţiei	Ob. op.	Activităţi ale lecţiei	Strategii didactice			Procedee de evaluare
				Metode, procedee	Mijloace de învăţare	Forme de organizare a activităţii	
1.	Moment organizatoric (2 min)		*Profesor* ▪ verificarea prezenţei elevilor şi trecerea absenţele în catalog ▪ pregătirea clasei pentru desfăşurarea în bune condiţii a lecţiei			activitate frontală	Observaţia
2.	Anunţarea subiectului noii lecţii şi a obiectivelor urmărite (1 min)		*Profesor* • Astăzi vom învăţa despre transformările care pot fi aplicate imaginilor şi textelor dintr-un desen.	conversaţia			
3.	Dirijarea învăţării (10 min)	O1, O2	▪ *anexă*	expunerea (explicaţia), Conversaţia, Demonstraţia, Exerciţiul practic	Calculatoare din laboratorul de informatică Video Proiector Tabla	activitate pe grupe în alternanţă cu activitatea frontală şi individuală	Activitate practică
4.	Fixarea cunoştinţelor (35 min)	O1, O2	*Elevi* ▪ vor realiza desene, cu îndrumarea profesorului (anexă)	Expunerea (explicaţia), Conversaţia, Demonstraţia, Exerciţiul practic	Calculatoare din laboratorul de informatică Video Proiector Tabla	activitate pe grupe în alternanţă cu activitatea frontală şi individuală	Activitate practică
5.	Asigurarea retenţiei şi a transferului (2 min)	O1, O2	▪ se precizează noţiunile învăţate	conversaţia		activitate frontală	

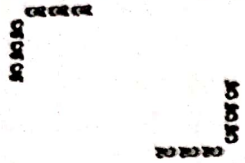
Scanned with OKEN Scanner

Dirijarea învățării

Pentru început vă voi arăta câteva desene obținute prin aplicarea acestor transformări.

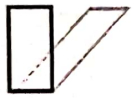
1. *Trifoi cu 4 foi*

2. *Borduri de pagină*



3. *Text cu umbre*

4. *Dreptunghi cu umbre*



5. *Carcasa unui CD*

6. *Fluture în zbor*

7. *Efect de reflexie*

Transformările pe care le putem aplica unui desen sau unei porțiuni din desen sunt:

- Redimensionare

Scanned with OKEN Scanner

- Înclinare
- Rotire
- Răsturnare

Vom lua pe rând aceste transformări și le vom aplica unei forme dorite din galeria de forme pusă oferită de aplicația Paint.

Să alegem formă cu denumirea *Săgeată în sus*.

Acestei forme îi vom aplica pe rând transformările *Rotire la dreapta 90°*, *Rotire la stânga 90°*, *Rotire la 180°*, *Răsturnare verticală*, *Răsturnare orizontală* și vom observa efectele asupra desenului inițial.

Pentru aceeași formă vom încerca în continuare și efectele de tip *Redimensionare* (50% sau 200%, cu și fără bifarea opțiunii *Menținere raport aspect*) și *Înclinare* (orizontală 45° sau verticală 45° sau orizontală 45° cu verticală de 45°).

Aplicații (fixarea cunoștințelor)

Ne propunem în continuare să realizăm desenele pe care le-am văzut la începutul orei.

A. Vom desena împreună un ***trifoi cu 4 foi***, astfel:

1. Din meniu Pornire, galeria de forme, vom alege inima.
2. Vom desena inima, folosind conturul verde.
3. Vom copia inima desenată. Copia obținută o vom roti la 180° și o vom așeza sub prima inimă.
4. Vom realiza o a doua copie a inimii pe care o vom roti la 90°, la dreapta și o vom poziționa lângă celelalte 2 forme.
5. Analog vom realiza o a treia copie pe care o vom roti la 90°, la stânga și o vom alătura la desen.
6. Vom colora interiorul formelor cu culoarea verde, alegând o nuanță mai deschisă.

Obs. Răsturnarea pe verticală este echivalentă operației de rotire la 180°.

B. În continuare vom realiza ***bordurile de pagină*** din imagine, procedând astfel:

1. Voi folosi instrumentul de scriere (butonul A), cu fontul Wingding2, dimensiunea de 72 pct.
2. Voi apăsa tasta D (de mai multe ori-de ex. 3) și voi obține desenul următor: □ □ □ .
3. Vom copia desenul astfel obținut și vom aplica succesiv transformările de tip Rotire la dreapta 90° și Răsturnare orizontală, obținând în final desenul

4. Acestui desen îi vom aplica un efect 3D prin apăsarea tastei SHIFT și glisarea desenului la dreapta.
5. Vom copia desenul obținut, rotind copia să la 180o și deplasându-o apoi în colțul din dreapta-jos.

C. Text cu umbre (analog se obține dreptunghiul cu umbre)

1. Vom insera pentru început un text (cuvântul Paint) scris cu fontul Times New Roman, dimensiunea de 72 pct., culoarea neagră.
2. Dedesupt voi scrie din nou același text, schimbând doar culoarea (vom alege culoarea gri).
3. Asupra celui de-al doilea text vom aplica o transformare de tip Înclinare orizontală la 45°.
4. Voi aduce primul text lângă al doilea, obținând astfel un text scris cu umbră.

D. Coperta unui CD

1. Vom aduce o imagine din calculator (din folderul Imagini eșantion), de ex. Pinguini, folosind opțiunea Lipire din...
2. Vom aplica o redimensionare de 50%, cu bifarea opțiunii Menținere raport aspect.

Scanned with OKEN Scanner

3. Selectăm imaginea și alegem un efect de Înclinare pe orizontală de -30° și pe verticală de 30°.
4. Aplicăm un efect 3D imaginii obținute, folosind tasta SHIFT și glisând imaginea respectivă în sus.

E. Fluture în zbor

1. Voi aduce imaginea unui fluture din calculator, folosind opțiunea Lipire din...
2. Voi aplica o transformare imaginii de tip înclinare cu valorile -30 pe orizontală și 30 pe verticală, obținându-se un fluture în zbor.

F. Obținerea unui ***efect de reflexie*** pentru o imagine

1. Vom aduce din calculator imaginea Pinguini, folosind opțiunea Lipire din...
2. Vom face o copie a imaginii.
3. Copia va fi răsturnată pe verticală și poziționată sub imaginea inițială.
4. Peste imaginea de jos se va desena un dreptunghi fără contur, culoarea de umplere albă, pentru umplere alegând instrumentul de evidențiere sau creionul natural.

Concluzie

Astăzi am învățat despre transformările care pot fi aplicate unui desen sau unei porțiuni din desen, să alegem și să combinăm pe cele potrivite pentru realizarea desenului final.

METODE ȘI PROCEDEE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII ÎN ORELE DE EDUCAȚIE PLASTICĂ

Prof. Pălimaru Irina- Maria, Colegiul Tehnic „Ion Holban" Iași

În contextul învățământului românesc, noile orientări propuse de actualul curriculum la disciplina "Educaţie plastică" subliniază şi schimbările referitoare la didactica disciplinei. Astfel , demersul didactic este centrat pe elev, acesta fiind pus în situaţia de a exprima puncte de vedere proprii, de a coopera cu colegii în vederea soluţionării unor probleme, de a adresa întrebări pentru a-şi clarifica nelămuririle, de a argumenta sau de a explica în limbaj propriu ideile , soluţiile, sentimentele etc. Învăţătorul este acum un partener al elevului în procesul didactic, având libertatea de a-şi manifesta iniţiativa şi creativitatea în alegerea demersului didactic cel mai potrivit potenţialului copilului şi în evaluarea capacităţilor, competenţelor şi progresului şcolar înregistrat.

A-i lăsa elevului deplina libertate de exprimare plastică, a-i stimula potenţialul creativ şi imaginaţia, a-i dezvolta capacitatea de a se emoţiona în faţa frumosului din natură şi din operele de artă reprezintă noua viziune a curriculum-ului de educaţie plastică. În acest scop trebuie să abordăm o nouă strategie de învăţare pornind de la obiectivele cadru regăsite în obiectivele de referinţă la diferite niveluri de complexitate şi transferate,ulterior, în activităţi de învăţare.

Este evidentă şi descongestionarea şi simplificarea conţinuturilor învăţării, încât activităţile practice să solicite din partea învăţătorului doar o bază minimă de documentare (steaua culorilor, culori primare şi binare, nuanţe şi tonuri, nonculori, dominantă cromatică, pata picturală).

Metoda exerciţiului este o metodă aplicativă care îşi dovedeşte eficienţa în cadrul activităţilor plastice fiind frecvent utilizată în formarea deprinderilor motorii. Consemnăm că învăţarea deprinderilor nu se poate face prin comunicare verbală, ci prin exersare, prin repeterea conştientă şi variată a unor acţiuni sau operaţii, cu menţiunea că se impune crearea unor condiţii care să faciliteze manifestarea degajată a copilului , ceea ce duce la depăşirea blocajelor afective, conturarea disciplinei muncii şi evitarea interferenţelor.

Efectul formativ şi educativ al exerciţiului este superior dacă învăţătorul probează abilitatea de a adapta sarcina de lucru la obiective şi la potenţialul elevilor, dacă are perspicacitatea de a crea condiţii favorabile de muncă prin reactualizări,demonstraţii sau situaţii-problemă.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru a-şi forma deprinderea de a compune un spaţiu plastic,elevul este încurajat să încerce, să facă, să refacă, să repete până când această acţiune se naturalizează, adică se automatizează şi se interiorizează . Exersând, îşi perfecţionează acuitatea vizuală, spiritul de observaţie, deprinderea de a corela elementele componente ale formei, dobândeşte deprinderi practice de aplicare a diferitelor procedee ale unor tehnici de lucru. Astfel se automatizează parţial sau integral acţiuni ca: mânuirea corectă a materialelor şi instrumentelor de lucru, amestecul culorilor,obţinerea formelor spontane,organizarea echilibrată a unor suprafeţe etc.

Exerciţii de metamorfozare - antropomorfozare a formelor în viziune personală, vizează dezvoltarea spiritului inventiv , creator prin compunerea chipului uman, a clădirilor, a copacilor din figuri geometrice - cerc, pătrat, triunghi a căror poziţie dreaptă/înclinată sugerează efectul static/dinamic: "Jocuri de copii", "La mare", "Pe poteci de munte"..

Exerciţii de dezvoltare a spiritului de observaţie şi a imaginaţiei creatoare presupun:

-identificarea formelor în lucrări de artă abstractă;

-soluţionarea unei probelme de limbaj plastic de către diverşi artişti plastici(de exemplu: cum rezolvă problema contrastului închis-deschis; cum este sugerată ideea de apropiere-depărtare; efectul liniei în compoziţia plastică...);

-descoperirea unor forme, care au corespondent în realitatea înconjurătoare, pe imagini spontane nedefinite, abstracte - prin comparare sau prin asociere. Cel mai frecvent exerciţiu:"Provoacă şi descoperă", realizat în diverse variante de lucru :2-3 picături de culoare pe fondul umed/uscat, presate cu un alt suport sau balansate pe suport, ori dirijate cu jet de aer sau cu un beţişor, vor crea o formă care, observată cu atenţie poate sugera un obiect din mediul familiar copiilor: insecte, mamifere, flori, oameni, zmei,balauri...Asupra formelor spontane copiii pot interveni cu elemente noi pentru a le contura şi a le finaliza, în raport cu imaginaţia lor creatoare.

Putem afirma că metoda exerciţiului îşi concretizează eficienţa nu numai în sfera formării priceperilor şi deprinderilor de lucru, ci şi în scopul dezvoltării spiritului de observaţie, a imaginaţiei creatoare şi originalităţii , în cultivarea valorilor morale şi a sentimentului de încredere în forţele proprii, în disciplina muncii şi creează satisfacţia lucrului bine făcut.

Metoda demonstraţiei este o metodă de explorare a realităţii prin intermediul substitutelor. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, acţiuni, reale sau artificiale, în vederea însuşirii corecte a unor tehnici de lucru şi, evident, a aplicării corecte în practică a acestora.

La baza demonstraţiei se află un suport material - natural, figurativ, simbolic - de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, interpretări. În funcţie de materialul intuitiv utilizat, demonstraţia îmbracă următoarele forme:

- Demonstraţia pe viu a unor acţiuni : muierea pastilelor, mânuirea pensoanelor,dirijarea picăturii de culoare prin jet de aer, obţinerea nuanţelor sau a tonurilor...
- Demonstraţia figurativă: realizarea reprezentărilor grafice pentru încadrarea pe suport a elementelor unei compoziţii plastice (aşezarea în pagină, încadrarea în forma geometrică specifică, mijloace de echilibrare şi proporţionare);
- Demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă:- Desenul sau schiţa realizată la tablă de către un elev talentat (învăţător) este vie, dinamică, se dezvoltă şi se împlineşte în faţa ochilor copiilor, ca urmare are o mare forţă sugestivă. Spre exemplu, obţinerea tonurilor unei culori şi utilizarea acestora într-o lucrare intitulată "înserare". (figura nr.26)

Demonstraţia cu ajutorul modelelor: planşe (de bună calitate, elocvente), reproduceri după lucrări de artă, colecţii de obiecte de artă populară, lucrări reuşite ale copiilor - cu scopul de a sugera idei pentru realizarea temei, îi ajută pe elevi să înţeleagă anumite fenomene ce se adresează ochilor , să desluşească detaliile semnificative şi trăsăturile caracteristice şi expresive ale obiectelor prezentate.

- Demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio-vizuale: se prezintă proiecţii fixe şi dinamice ,

Scanned with OKEN Scanner

secvenţe televizate care pot constitui un stimul eficient pentru emanarea de idei creative.

Şi limbajul este un suport eficient al demonstraţiei în măsura în care un nivel mai concret al acestuia potenţează explicitări ale unor fenomene abstracte.

Prin specificul ei, demonstraţia dă posibilitate elevilor să argumenteze, să repete parţial sau total un procedeu ori o tehnică de lucru, verbalizând şi acţionând concomitent şi astfel constatăm eficienţa acestei metode în activizarea elevilor, în afirmarea curiozităţii, în dezvoltarea spiritului de observaţie şi a dorinţei de reeditare.

Brainstorming-ul, (asalt de idei / furtună în creier) nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativităţii, utilizată în scopul formării la elevi a unor capacităţi imaginative , creative precum şi a unor trăsături de personalitate cum ar fi :spontaneitatea, altruismul...Este supranumită metoda evaluării amânate sau filozofia marelui DA, deoarece presupune separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare al acestora (care are loc ulterior). Deci, pe moment este reţinută orice ideee, se acceptă totul, nu se respinge nimic,fapt care conduce la deblocarea capacităţii creative, eliberarea imaginaţiei prin anularea cenzurii intelective.

Brainstorming-ul se utilizează cu succes în activităţile de educaţie plastică tocmai datorită creării posibilităţilor de manifestare concretă, sensibilă a înclinaţiilor.De altfel, vârsta şcolarului mic este definită ca perioadă a "creaţiei expresive" care o precede pe cea "productivă" a adolescentului.

Concret, o activitate brainstorming trece prin trei stadii:

-stadiul I (bucuriei roşii) - începe o dată cu încăţzirea gândirii elevilor provocată de enunţarea problemei (cum se poate construi o felicitare), într-o formă care să le suscite interesul;

-stadiul II (bucuriei verzi) în care , în mod spontan se emit soluţii. Se acceptă toate punctele de vedere, nimeni nu are voie să critice, să contrazică, să ironizeze sau să amendeze ideile celorlalţi. Se adună soluţii referitoare la suportul de lucru (hârtie, carton, foaie cretată, lucioasă, colorată...) şi la forma suportului (dreptunghi, disc, floare, fluturaş...); la ideea de bază-mesajul lucrării-(eveniment personal, colectiv, sărbătoare creştină...); la elementele componenete (forme, culori) şi la tehnica de lucru pentru a se obţine o anume expresivitate (desen, pictură, colaj...).Cum ideile nasc idei, pentru a nu pierde şirul lor se numesc doi-trei elevi care să le consemneze.

-stadiul III (bucuriei roşii) este faza de staţionare a ideilor , în care elevii sortează ideile în funcţie de dificultăţile pe care le presupune aplicarea lor în practică şi se alege ideea cea mai bună, originală, cu mare forţă de expresie. Aceasta este schiţată pe tablă de către un elev /cadru didactic, iar ceilalţi elevi implicaţi trec la realizarea ei individual sau în grup urmărind să ia în consideraţie şi o serie de noi indicaţii care apar scrise pe o planşă:

-adaugă un element;

-scoate un element;

-schimbă gama cromatică/ dominanta;

-schimbă/adaugă tehnici de lucru;

-ordonează altfel părţile componente...

Evaluarea propriu-zisă se realizează în lecţia următoare prin compararea şi selectarea ideilor materializate (din "X" soluţii elaborate se aleg circa 20%).

Reacţii verbale interzise în brainstorming:

-n-am mai făcut...

-nu putem...

-am mai încercat asta...

-nu sunt pregătit pentru...

-baliverne...

-niciodată n-am mai pus problema în felul acesta... – cere multă bătaie de cap...

Scanned with OKEN Scanner

Sinectica (metoda analogiilor) este rivala brainstorming-ului,cele două metode asemănându-se prin recunoaşterea rolului hotărâtor al inconştientului şi, mai ales, al preconştientului în actul creaţiei.

Deosebirea constă în faptul că sinectica încearcă să inducă stări psihologice (empatia, jocul cu ideile, implicarea,detaşarea)sau favorizează inspiraţia căutând să procedeze conştient aşa cum e de presupus că se petrec lucrurile în inconştient, "punând astfel inconştientul la treabă".

Grupul sinectic este eterogen, are doi conducători, un lider şi un responsabil cu probleme organizatorice.

Cadrul didactic creează o atmosferă de lucru complet degajată, elevii au libertate deplină de mişcare prin sală şi se comportă ca adevăraţi prieteni, fără a da prilejul producerii de ostilităţi sau tensiuni.

Cadrul didactic împarte problema în mai multe părţi, pe care le comunică , pe rând elevilor, apropiindu-se prin analogii şi metafore de miezul ei. Când constată că elevii au găsit soluţii suficiente, anunţă în ce constă esenţa problemei.

Spre exemplu, se cere elevilor să acopere suprafaţa foii cu o tentă din culoarea preferată, apoi sunt solicitaţi să propună diferite obiecte pe care le-ar putea desena pe suportul astfel preparat. Din exemplele colegilor, copiii aleg elemente şi le ordonează pe foaia de lucru. în final, cadrul didactic anunţă esenţa problemei pe care o vor evalua în lucrările lor(rolul culorii dominante în compoziţia plastică). Elevii arată cum i-a influenţat dominanta în alegerea celorlalte culori sau tente pentru a da unitate şi expresivitate lucrării.

Metoda jocului didactic are o mare valoare educativă, întrucât prin joc elevii pot ajunge să se supună de plăcere regulilor, să depăşească dificultăţile şi să găsească soluţii variate de rezolvare a unor teme plastice. Jocul pune în faţa copiilor situaţii noi pe care aceştia le rezolvă, dovedind spirit de iniţiativă, fantezie, voinţă, spontaneitate.

Pătrunzând în universul jocului, copilul are sentimentul libertăţii redobândite, al propriei satisfacţii, al plăcerii vii de a crea. Jocul e singura atmosferă în care întreaga fiinţă psihologică a copiilor poate respira şi lucra în libertate. Fiind cea mai importantă modalitate de exprimare la vârsta preşcolară şi şcolară mică, jocul ocupă un loc esenţial în activităţile instructiv-educative tocmai pentru că oferă copiilor posibilitatea afirmării personalităţii lor în ansamblu.

Experienţa acţională pe care o dobândesc copiii jucându-se se reflectă asupra dezvoltării psihice prin:

-dobândirea unor însuşiri sociale: să intre cu uşurinţă în relaţie cu ceilalţi, să aibă spirit de iniţiativă, să fie tolerant, îngăduitor, înţelegător, ceea ce înseamnă să-şi optimizeze capacitatea de adaptare la mediul social;

-activarea şi optimizarea potenţialului intelectual: a observa, a descoperi, a analiza, a înţelege, a numi, a exprima, toate acestea reprezentând dimensiuni esenţiale ale inteligenţei;

-activarea şi optimizarea potenţialului fizic: să apuce, să apropie, să depărteze, să arunce, să prindă, mişcări şi acţiuni prin intermediul cărora se dezvoltă toţi muşchii mari şi se întăreşte simţul echilibrului psiho-fizic.

În ciuda aparenţei pe care o creează, de a fi relaxantă şi lejeră, activitatea de joc este extrem de solicitantă pentru copii, fapt care trebuie avut în vedere permanent pentru a-i solicita cât mai aproape de zona proximei lor dezvoltări. Prin joc copiii se manifestă, se exteriorizează, îşi exprimă cunoştinţele, emoţiile, dorinţele,chiar şi acelea care nu pot fi satisfăcute imediat.

Desfăşurarea jocului didactic implică : organizarea locului în funcţie de particularităţile jocului; crearea unei atmosfere favorabile prin trezirea interesului şi a curiozităţii copiilor; asigurarea materialului demonstrativ / distributiv; anunţarea titlului şi a scopului; explicarea şi demonstrarea jocului; executarea jocului de probă şi de către copii; complicarea jocului dacă elementele de detaliu au fost corect realizate de către toţi copiii; aprecieri finale şi concluzii privind respectarea regulilor şi

Scanned with OKEN Scanner

executarea sarcinilor, stabilirea câştigătorilor. S-a constatat că, atunci când una din formele de activitate la desen satisface trebuința de joc, rezultatele sunt net superioare.

Bibliografie

1. Ailincăi C., (2000), Gramatica formelor vizuale, Editura Paralela 45, București,
2. Bârsănescu Ș., (1970), Istoria pedagogiei, E.D.P., București,
3. Bejat M., (1980), Creativitatea în știință tehnică și învățământ, E.D.P., București,
4. Bejat M., (1971), Talent, inteligență și creativitate, Editura Științifică, București,
5. Morre A.D., (1973), Invenție, descoperire, creativitate, E.D.P., București,
6. Ilioaia M., (1981), Metodica predării desenului la clasele I- IV, E.D.P., București,
7. Vlăsceanu L., (2002), Școala la răscruce- schimbare și continuitate în curriculum învățământului obligatoriu, Volumul I, Editura Polirom, Iași.

EDUCAŢIA ELEVILOR PRIN TEXTE LITERARE

Înv. Mironescu Georgeta, Şcoala „Alexandru Vlahuţă" Iaşi

„Educația e floarea culturii trecută prin suflet." spunea Marin Voiculescu în lucrarea "Lumea în gândire".

În ultimii ani, a crescut ponderea rolului şcolii în educaţia copiilor, timpul şi efortul afectat de familie reducându-se. Părinţii stau tot mai mult la serviciu, sau servicii, unii pleacă la sfârşitul zilei sau a săptămânii la sate şi lucrează în agricultură, alţii, nu puţini, au luat drumul străinătăţii pentru venituri mai bune, iar cei rămaşi au lăsat deseori grija educaţiei în seama şcolii, a televizorului, a computerului, a străzii. Nu-i de mirare că auzim deseori pe stradă, în mijloacele de transport reproşuri de felul: „N-ai învăţat la şcoală să…?" şi mai rar „Aşa te-au învăţat părinţii…?".

La şcoală, educaţia se face prin valorificarea conţinuturilor educative ale lecţiilor, ale activităţilor extraşcolare şi cu orice altă ocazie.

Textele literare din manualele de limba română, cu un evident rol educativ, sunt destul de puţine, dar introducerea obiectului „Educaţie civică" la clasele III-IV s-a dovedit inspirată.

Lipsa de apetit a elevilor pentru lectură suplimentară, constatată de cadre didactice, părinţi, personalităţi ale culturii am compensat-o prin introducerea opţionalului „Literatură pentru copii" în care am exploatat atât rolul instructiv cât şi cel educativ al textelor literare propuse spre studiere.

La disciplina „Educaţie civică" textele suport pentru temele propuse sunt cam puţine, din economie de spaţiu, de aceea noi, învăţătorii, am căutat alte texte potrivite scopului educativ. Am găsit şi valorificat multe texte din literatura română, dar disparate, aşa că am ales volumul „Cuore" de Edmondo de Amicis, care, credem, că ar trebui citit şi recitit de către fiecare elev, părinte, cadru didactic.

Textele din volum au, în integralitatea lor, valenţe educative evidente. Limbajul accesibil, tonul cald, dimensiunea lor redusă, faptul că pot fi, cu puţine excepţii, citite şi separat, le fac utilizabile în orele de limba română, literatură pentru copii şi, mai ales, educaţie civică, unde par a fi făcute special după programele pentru clasele III-IV. Din acest motiv am propus elevilor procurarea acestei cărţi şi am folosit-o regulat, mai ales la educaţie civică.

Fiecare temă a fost pregătită din timp. Textele recomandate erau citite de către toţi elevii, se întocmeau fişe de lectură, iar 4-5 dintre ei aveau sarcina anunţată de a le comenta la ore. Jocul de rol improvizat i-a captivat mai mult pe elevi. De asemenea, multe întâmplări, incidente din clasă ne-au oferit prilejul să citim şi să analizăm alte texte.

Voi exemplifica valoarea acestor povestiri prin sublinierea mesajelor educative susţinute uneori de citate extrase de pe fişele de lectură ale elevilor:

Scanned with OKEN Scanner

La intrarea în şcoală, elevii ar trebui să formeze împreună cu învăţătorul o familie: „Să căutăm să trăim în bună înţelegere…Nu vreau să fiu silit să pedepsesc pe nimeni.” (Învăţătorul nostru)

Un elev nou trebuie să fie bine primit în colectiv: „Iubiţi-l, pentru ca el să nu simtă că se află departe de oraşul în care s-a născut.” (Băiatul calabrez)

Învăţătorii participă cu toată intensitatea sufletească la succesele sau insuccesele elevilor.(Învăţătoarea mea dintr-a întâia; Învăţătoarele) Unii copii sunt siliţi să înveţe acasă în condiţii vitrege. (Într-o mansardă; Colegul meu, Coretti; Prima ninsoare)

Un copil maltratat de tatăl său beţiv îi ia apărarea acestuia şi învaţă foarte bine, schimbându-i comportamentul. (Fiul fierarului; O medalie bine meritată) Instrucţia şi educaţia în şcoli sunt absolut necesare. „Toţi acum învaţă…copiii muţi şi orbi, până şi prizonierii (deţinuţii) învaţă să scrie şi să citească.” (Şcoala) Voinţa şi perseverenţa aduc succese la învăţătură chiar şi unui copil ce pare greu de cap. (Voinţa)

Copiii sunt capabili de gesturi eroice. (O nenorocire; De la Apenini la Anzi; Sânge romaniol).

Unii copii defavorizaţi fizic sunt ocrotiţi de colegi puternici, generoşi. (Ocrotitorul lui Nelli; O faptă generoasă)

Dragostea pentru patrie este prezentă şi la copii, deşi aceasta n-a făcut nimic pentru ei. (Micul patriot padovan; Toboşarul sard)

Copiii trebuie învăţaţi de mici să muncească pe măsura puterilor şi să respecte munca părinţilor, a adulţilor în general. (Micul copist florentin; Sacrificiu; Zidăraşul)

Generozitatea pentru cei în nevoie trebuie educată de către părinţi. (Mica locomotivă)

Pentru copiii cu nevoi speciale trebuie să se manifeste nu numai compasiune ci şi ajutor concret. (Copiii orbi; Copiii rahitici; Ocrotitorul lui Nelli)

Dragostea şi respectul pentru părinţi, îndeosebi pentru mame, trebuie să se manifeste în orice situaţie. „Să-ţi jigneşti propria ta mamă! Măicuţa ta care şi-ar da un an de fericire ca să te cruţe de o oră de durere, care ar fi în stare să cerşească pentru tine, chiar să se lase omorâtă ca să-ţi salveze în schimb viaţa ta.” (Mama; Micul copist florentin; De la Apenini la Anzi; Colegul meu, Coretti)

Părinţii ar trebui să-i înveţe pe copii să iubească şcoala şi peînvăţători. (Recunoştinţă; Învăţătorul tatălui meu)

Părinţii ar trebui să-i înveţe pe copii să fie înţelegători cu acei copii săraci. (Mica locomotivă; Zidăraşul; Într-o mansardă; Cărbunarul şi domnul)

Citind această carte şi comentând textele, prezentând-o şi la lectoratele cu părinţii, citind şi alte lecturi am constatat o îmbunătăţire a atitudinilor şi comportamentului elevilor, o creştere a interesului pentru lectura suplimentară, perfecţionarea tehnicii citirii spre o lectură expresivă.

Cconcluzionez prin câteva citate din lucrarea “Lumea în gândire”: „ Omul educat e de două ori mai pregătit pentru bătălia impusă de viaţă... educaţia fiind pentru societate lumina ei solară. Educaţia nu este o operă de cultură ci una de creaţie continuă... indispensabilă tuturor generaţiilor, iar celor tinere, întreit mai necesară.”.

Bibliografie:

1.Amicis, Edmondo- 2006, Cuore, inimă de copil, Editura UNICART, Bucureşti;

2.Simenschy, Theodor- 1979, Un dicţionar al înţelepciunii, Edit. Junimea, Iaşi, p. 276

3.Voiculescu, Marin – 1980, Lumea în gândire, Editura JUNIMEA, Iaşi, p. 69, 75.

Scanned with OKEN Scanner

LUDICUL –REPER ÎN DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A COPIILOR AFLAȚI LA ÎNCEPUTUL ȘCOLARITĂȚII

Prof. consilier școlar, Marilena Craciun, Școala Gimnazială „G. Cosbuc" „I. Neculce" Iași

Motto: *" Jocul este singura atmosferă, în care ființa psihologică poate să respire și, în consecință, să acționeze. A ne întreba: de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil. Nu ne putem imagina copilaria fără râsetele și jocurile sale." (Éduard Claparède)*

În ansamblul numeroaselor stări trăite și manifestate de copil, jocul se afirmă ca fiind fundamental și dominant, deoarece prin el se realizează devenirea sa umană.

Astfel, se disting următoarele particularități ale jocului la copil :

- în joc, copilul reflectă ambianța și prin imitație activitatea adulților;
- jocul este un mod de dobândire și precizare a cunoștințelor prin acțiune;
- jocul este o activitate de gândire, întrucât este orientat spre rezolvarea unor „probleme " în găsirea căilor pentru depășirea unor obstacole;
- acțiunea și cuvântul constituie principalele mijloace ale jocului.

Starea de joc se resimte ca tendință spontană, realizată întotdeauna printr-o activitate de bunăvoie, desfășurată înăuntrul unor limite de timp și spațiu, după reguli dinainte stabilite, cunoscute și liber acceptate de copil. Este însoțită de o anumită încordare pentru a reuși, de sentimentul și ideea de a se găsi altfel decât în activitățile obișnuite, impuse.

Performanțele psihice atinse în starea de joc sunt net superioare celor obținute de ei în afara jocului, în condițiile efectuării unor sarcini din obligație ori sub presiunea adulților, ca și în starea de insatisfacție.

Prin gradul înalt de angajare a elevului în activitatea de învățare, jocul didactic constituie una din formele de învățare cu cele mai bogate efecte educative, un foarte bun mijloc de activizare a școlarilor mici și de stimulare a resurselor lor intelectuale.

Starea de joc devine propice creației, desfășurării libere a fanteziei, ca modalitate în care se produc substituții satisfăcătoare, emoțional-pozitive. Ea rezolvă contradicțiile fundamentale ale copilului, între cerințele mereu crescânde ale mediului său social și disponibilitățile lui psihice limitate de a răspunde adecvat la solicitările mediului.

Activitatea de joc generează importante compensații psihice. Ca urmare, jocul permite o mai mare sudură între proiectul acțiunii și rezultatul imediat scontat de copil, între aspirație și realizare, decât cele mai multe activități impuse și imperfect realizate de el.Demersul activitatilor de consilere colectiva poate valoriza ludicul in etapa debutului scolaritatii ,in clasa pregatitoare in unitatile de invatare din cadrul disciplinei de invatamant Dezvoltare personala.

Problematica psihopedagogică a copilului aflat în trecerea de la grădiniță la școală este una de o reală importanță și cu profunde semnificații asupra evoluției educaționale pe termen mediu și lung. Procesul educațional accentuează interacțiunile între latura cognitivă, afectiv – reglatorie și fizică, cu rezultate sinergetice asupra personalității și formării identității de sine și a Eu-lui.

Astfel, strategia națională în domeniul educației a fost regândită și adaptată în raport cu normele Uniunii Europene și în contextul unei evoluții și revoluții socio-culturale. De aceea, formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă prioritatea cea mai importantă a politicilor educaționale din țara noastră în vederea dezvoltării unui capital uman pregătit pentru a se adapta oricăror condiții economico-sociale.

Vârsta de 6 ani este cea a unei perioade de tranziție pe multiple planuri: cognitiv, afectiv, social. Este perioada când saltul cantitativ și cel calitativ se produc în ritm propriu: astfel, această vârstă, devenind punctul terminus pentru etapele anterioare și un moment de pornire spre noi nivele de dezvoltare a proceselor și mecanismelor psihice.

Scanned with OKEN Scanner

Jocul este un mijloc foarte important de dezvoltare fizică şi psihică a elevului, devenind pe parcurs o formă de activitate tot mai complexă. În cazul activităţilor de la clasa pregătitoare, rolul jocului este esenţial în detrimentul altor activităţi, iar orice impunere din exterior, în sensul suspendării jocului, generează rezistenţă şi neplăcere. Copiii se implică afectiv în joc, astfel că, reuşitele sunt mereu însoţite de manifestări de bucurie, în timp ce eşecurile pot produce suferinţe veritabile.

Prin joc, copiii îşi satisfac dorinţa firească de manifestare şi independenţă. Jocul nu constituie pentru copil o simplă distracţie. Jucându-se, cunoaşte şi descoperă lumea şi viaţa într-o formă accesibilă şi atractivă pentru el.

Prin joc copiii isi satisfac dorinta fireasca de manifestare si independenta. Jocul nu constituie pentru copil o simpla distractie. Jucandu-se, cunoaste si descopera lumea si viata intr-o forma accesibila si atractiva pentru el. Pe masura ce inainteaza in varsta si se dezvolta, continutul jocurilor se extinde cuprinzand si relatiile sociale dintre oameni.

Înca de timpuriu copilul simte nevoia unei comunicari active cu cei din jur, in special cu parintii care sunt, sau ar trebui sa fie persoanele cele mai apropiate de copil. Incepand cu varste foarte mici, copilul imita in jocurile sale viata si activitatile adultilor din jurul sau.

Dezvoltarea intelectuala este puternic influentata de joc, in sensul dobandirii de noi cunostinte si diversificarii actiunilor mintale. Jocul favorizeaza dezvoltarea atitudinilor imaginative, a capacitatilor de creare a unor sisteme de imagini generalizate despre obiecte si fenomene, posibilitatea de a opera mintal cu reprezentari dupa modelul actiunilor concrete cu obiectele in timpul jocului.

Jocul este prilejul realizarii educatiei estetice a prescolarului, care se initiaza in tainele frumosului si invata sa-l creeze. Interventia adultului in jocurile copilului determina transformarea jocurilor simple in jocuri mai bogate, mai complete, cu informatii complexe si elemente simbolice numeroase. Importanta este transformarea jocului in munca fara a altera placerea distractiei, insa pregatindu-l pe copil pentru invatatura.

Jocul satisface in cel mai inalt grad nevoia de activitate a copilului fiind printre cele mai importante forme de activitate din perioada prescolara. A interzice copilului sa se joace este echivalent cu a-i bloca dezvoltarea fizica si psihica.

"Nu trebuie sa privim jocul ce pe ceva neserios, ci ca pe o activitate care are o adanca semnificatie. Jocurile copiilor sunt mugurii intregii vieti a omului, caci acestea dezvoltandu-se, prin ele dezvaluie si insusirile cele mai ascunse ale finite sale. Intreaga viata a omului isi are izvorul in aceasta epoca a existentei si daca aceasta viata este senina sau trista, linistita sau zbuciumata, rodnica sau zadarnica, asta depinde de ingrijirile mai mult sau mai putin intelepte, date la inceputul vietii."(Ursula Schiopu, 1970)

Jocul este o activitate care indeplineste mai multe functii:

- Functia formativ- educativa. Este o functie cu caracter predominant de cunoastere asimilare practica si mentala atat a insusirilor lumii inconjuratoare cat si a experientei de viata, in care sunt antrenate si exersate toate procesele psihice.
- Functia de echilibru si tonifiere. Este o functie de exersare a psihomotricitatii in vederea formarii unor deprinderi .
- Functia psihoterapeutica. Este o functie care evidentiaza importanta psihologica a jocurilor si jucariilor pentru copii.

Competentele specifice domeniului emotional : exprimarea si intelegerea propriilor emotii si a emotiilor celorlalti, de la emotiile primare la cele mai complexe , pot fi dobandite prin urmatoarele activitati:

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea nr. 1

Tema: Semaforul emotiilor

Mărimea grupului:20-25 elevi

Timp: 20 minute

Materiale necesare: Anotimpurile illustrate , semaforul emotiilor , o strada facut din urme de pasi, trecere pietoni

Obiective:

- Să recunoască emoţiile de bază în situaţii variate ;
- Să exprime emoţiile şi modalitatea de pozitivare.

Procedură:

Fiecare elev îşi alege un prieten din cadrul clasei cu care va merge pe Strada Anotimpurilor. Fiecare pereche va trebui să exprime emoţia traita în momentul prin care trece in dreptul fiecarui anotimp si modalitatea de pozitivare a emotiei. Elevii vor fi indrumati să faca analogia între culorile semaforului si paşii necesari pentru o stare de bine. Roşu-opreste, galben –gandeste, Verde –start.

Invatatorul creaza o poveste cu ajutorul perechilor, prin completarea frazelor lacunare si gasirea modalitatilor de autocontrol în cazul emoţiilor negative.

1. Semaforul emoţiilor - se creează o poveste; animatorul jocului spune:

Ne plimbăm cu un prieten în lumea poveştilor pe strada anotimpurilor. Afară a sosit primăvara şi plouă. Noi suntem……, e vara, e soare. Noi suntem……., e toamnă, bate vântul, deschidem umbrela şi suntem…….. E iarnă şi apare un lup, noi suntem…….dar ne oprim la semaforul emoţiilor: roşu - ne oprim, galben - ne gândim, în perechi, cum să scăpăm de spaimă, verde – pornim

Evaluare/feed-back:

Elevii vor identifica emotiile si modalitatile de autocontrol. Soare/ploaie-in functie de modul in care s-au aimtit in timpul activitatii, vor ridica un cartonas cu soarele sau o picătură de ploaie.

Activitatea nr. 2

Tema: Copacelul emotiilor

Mărimea grupului:20-25 elevi

Timp:25-30 minute

Materiale necesare:4 copacei desenati pe foi flipchart, creioane colorate, lipici foarfece, reviste, ziare.

Obiective:

- Să identifice imagini cu fete reprezentative pentru emotiile de baza ;
- Să mimeze emotiile discutate.

Procedură:

Elevii împartiti pe grupe, în funcţie de cele 4 emotii de baza cauta in reviste, ziare, imagini cu feţe reprezentative pentru emotiile de baza. In cadrul fiecărui grup se discută alegerile făcute şi se decupeaza cel putin patru situatii.

Feţele reprezentative vor fi lipite de foaia flipchart cu simbolul potrivit emotiei alese, în funcţie de intensitatea emoţiei vor lipi şi imaginile alese. Pe ramurile de sus emotiile de o intensitate maxima, iar pe cele de mai jos emotiile de o intensitate minima. Fiecare grupa îsi prezinta copăcelul realizat şi susţine alegerile făcute. Invatatorul discuta cu elevii diferentele care apar in expresia faciala a diverselor personaje în momentul exprimării uneia şi aceleiasi emotii. Elevii vor mima emotiile discutate şi vor identifica intensitatea emotiilor pe care le mimeaza prin bătăi din palme.

Evaluare/feed-back:

Elevii vor enunta posibile solutii pentru pozitivarea emotiilor negative.

Scanned with OKEN Scanner

Copăcelul trist/vesel – în funcţie de modul în care s-au simţit în timpul activităţii, vor aşeza simbolul pe ramurile copăcelului, cei care s-au simţit foarte bine, lângă copăcel cei care nu.

Activitatea nr. 3

Tema: Personaje din povesti

Mărimea grupului: 20-25 elevi

Timp: 20-25 minute

Materiale necesare: 4 Fişe cu simboluri pentru emotile de bază. Câte 4 personaje din povesti pentru fiecare grupă, creioane colorate lipici, flipchart

Obiective:

- Să asocieze personajele din poveşti cu emoţii plăcute/neplăcute;
- Să interpreteze personaje pozitive sau negative

Procedură:

Elevii împarţiţi în 4 grupe (fericiti, trişti) selectează personajele din poveşti care îi fac fericiti /trişti. Colorează lipesc personajele selectate. Fiecare grup prezintă şi motivează alegerile făcute. Lucrările sunt prezentate în faţa clasei la flipchart.

Joc de rol: Personaje din poveşti – un copil interpretează un personaj pozitiv, alt copil, un personaj negativ, din colajul anterior.

Evaluare/feed-back:

Copăcelul trist/vesel – în funcţie de modul în care s-au simţit în timpul activităţii, vor aşeza simbolul pe ramurile copăcelului, cei care s-au simţit foarte bine, lângă copăcel cei care nu. Elevii vor enunta solutii

pentru a pozitiva personajul negativ.

Activitatea nr. 4

Tema:Roata emotiilor

Mărimea grupului:20-25 elevi

Timp:25-30 minute

Materiale necesare: O roata cu cele 4 emotii de baza, 2 fasii de hartie pentru fiecare elev, o cutie sau o casuta .

Obiective:

- Să dea exemple de emoţii pe care pot /nu pot să le împărtăşească celorlaţi
- Să înteleagă şi să respecte emoţiile celorlaţi.

Roata împărtită în 4 părţi egale pe care sunt desenate simbolurile celor 4 emotii de bază, va fi utilizată în jocul "Roata Emotiei". Un elev va învârti braţul roţii şi când acesta se opreste elevul va identifica si va explica emotia, apoi va descrie un moment din viata lui în care s-a simtit în acest fel. Se vor discuta toate emotiile .

Invăţătorul distribuie câte 2 fâşii de hârtie fiecărui elev. Elevii vor desena o situaţie în care au trăit o emotie pe care o pot împărtăşi şi celorlaţi şi o situatie pe care nu o pot spune celorlati. Fâşiile pe care sunt exemple de emotii care pot fi împărtăşite şi celorlati vor fi prezentate, iar cele care nu, vor fi puse într-o cutie/căsuta. Cei care doresc vor prezenta şi situaţiile pe care nu le pot dezvălui celorlaţi.

Procedură:

Evaluare/feed-back: Elevii vor învăţa să înţelegă şi să respecte emoţiile celorlati. Situaţiile care nu au fost discutate / prezentate pot fi abordate individual cu fiecare elev. Căsuţa tristă/veselă - în funcţie de modul în care s-au simţit în timpul activităţii, vor aşeza o inimioară pe acoperisul căsuţei, cei care s-au simtit foarte bine, lângă căsuţă cei care nu.

Activitatea nr. 5

Tema:Rosu si verde

Mărimea grupului: 20-25 elevi

Scanned with OKEN Scanner

Timp:25-30 minute

Materiale necesare: Fise de lucru (comportamente potrivite nepotrivite pentru diferite manifestari emotionale), creioane colorate, lipici

Obiective:

- Să recunoască comportamentele potrivite/nepotrivite pentru diferite manifestări emoţionale;
- Să facă analogia între culorile semaforului şi comportamentul adecvat.

Procedură:

In perechi, în funcţie de preferinţele lor elevii recunosc pe fise comportamentele potrivite / nepotrivite pentru diferite manifestări emoţionale. Colorează bulinile care reprezintă comportamente corecte cu verde şi bulinile care arata comportamente necorespunzatoare cu rosu.

Fiecare pereche prezinta soluţiile găsite şi explică alegerea făcută. Invăţătorul va dirija dialogul pentru a identifica comportamentele potrivite fiecărei emoţii.

Evaluare/feed-back:

Elevii vor enunta si alte comportamente potrivite emotiilor trăite. Roşu şi verde – in functie de modul în care s-au simţit în timpul activităţii vor alege bulina verde – cei care s-au simţit foarte bine şi bulina roşie – cei care nu .

Bibliografie:

1.Adriana Baban, „ Consiliere educaţională", Editura S.C. Psinet S.R.L., Cluj-Napoca, 2003

2. Bodriheic, Ana Emilia, „ Micul şcolar în lumea jocului", Editura Mirton, Timişoara 2003;

3. Ionescu, Miron, „Demersuri creative în predare şi învăţare în *Didactica modernă*", Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000;

4. M.E.C.T.S. – "*Programa şcolară pentru disciplina Dezvoltare personală – clasa pregătitoare*", Bucureşti, 2012.

5. Manea Alexandra, Matache Claudia – *Dezvoltare personală – clasa pregătitoare*, Editura Delta Cart Educaţional, Piteşti, 2012

6. Manea Alexandra, Matache Claudia, Ioan Liliana, Ruse Clara – *Ghid practic pentru clasa pregătitoare*, Editura Delta Cart Educaţional, Piteşti, 2012

7. Munteanu, Anca, „Incursiuni în creatologie", Editura Augusta, Timişoara 1994;

8. Neveanu, Paul Popescu, „Dicţionar de Psihologie", Editura Albatros, 1978, p. 396;

9. Petrovai Domnica, Iliescu Martha – "Dezvoltarea abilităţilor socio-emoţionale ale copiilor în vârstă de 3 – 10 ani – instrumente şi modele de lucru", Fundaţia "Copiii noştri", 2012

IMPORTANŢA FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE CARE PREDAU O LIMBĂ STRĂINĂ

Ana-Maria Latu, Şcoala Primară Lorelay, Iaşi

La începutul anului 2013, am aplicat pentru un grant Comenius, Formare continuă pentru personalul implicat în educaţia şcolară. Tot ce a trebuit să fac a fost să caut un curs care să îmi stârnească interesul, în catalogul de cursuri de formare Comenius-Grundvig şi apoi să completez formularul de înscriere. Deoarece sunt profesor de limba engleză am decis că nu pot merge altundeva decât în Marea Britanie, pentru a putea învăţa noi metode de predare a limbii engleze. Momentul în care am ales să accesez un grant, am simţit nevoia acută de schimbare, de reînnoire, de reinventare în ceea ce priveşte maniera de abordare a orei de limba engleză.

După ce am parcurs toţi paşii, am primit bursă şi m-am pregătit de plecare cu toate materialele pe care le-am considerat folositoare, dar şi cu ceea ce organizatorii au recomandat. Aşa că în perioada 21.07.2013 - 02.08.2013 am ajuns în Maidstone, Marea Britanie, la cursul **LANGUAGE AND**

Scanned with OKEN Scanner

PRACTICAL METHODOLOGY: CREATIVITY ÎN THE CLASSROOM, organizat de Internaţional Study Programmes.

Pentru a-mi îmbunătăţi cunoştinţele de limba engleză am decis să mă cazez într-un bed&breakfast, o pensiune tipic englezească. În acest mod am reuşit să înţeleg cu adevărat stilul de viaţă al britanicilor şi să-i cunosc pe britanici ca fiind oameni fără prejudecăţi, muncitori şi foarte ospitalieri. În weekend am profitat de timpul liber şi de amabilitatea oragnizatorilor cursului care ne-au facilitat vizite la Londra, Hastings şi Rye. Un alt punct de atracţie turistică a fost Leeds Castle din Maidstone. Prin intermediul acestor vizite am reuşit să aflu mai multe despre istoria Angliei şi să înţeleg mai bine monarhia familiei regale britanice.

Dar revenind la curs, scopul prezenţei mele în Maidstone, am reuşit în cele două săptămâni de curs să mă familiarizez şi să aprofundez noi metode de predare a limbii engleze, ca limbă străină, în învăţământul primar, să aflu cum este organizat sistemul educaţional britanic şi să îmi îmbunătăţesc nivelul cunoştinţelor de limba engleză. De asemenea am primit multe materiale teoretice, atât tipărite cât şi în variantă electronică, dar şi exemple de activităţi practice, strategii şi metodologii specifice. Totodată am revenit în ţară cu idei despre managementul clasei, cu modalităţi de stimulare a elevilor şi cu idei de organizare mai atractive a lecţiilor. Cursul a fost structurat astfel încât în fiecare zi aveam opt ore de curs cu pauză de masă la prânz, alternând între formatorii Ulla Schaefer din Germania, Richard Reisener, Michael Fennell, Sue Wright şi Mark Skipper din Marea Britanie. Numărul mare de profesori formatori a fost aspectul pe care l-am apreciat cel mai mult deoarece zilele de curs au fost pline de activităţi diferite, fiecare propunând abordări pedagogice variate, însoţite de amprenta personală (naturaleţe, jovialitate, dinamism, umor, spontaneitate, etc.). Toţi formatorii au pus accentul pe învăţarea centrată pe elev, iar Ulla Schaefer sublinia necesitatea înlocuirii sarcinilor de tip "Do – a face, a îndeplini" cu cele de tip "Make – a face, a crea", astfel încât elevul să fie cel care să fie activ, să creeze, să-şi imaginize, să construiască, etc. Tot timpul am lucrat în perechi sau în grupuri mici, reuşind astfel să port discuţii cu colegii din celelalte ţări participante (Italia, Spania, Bulgaria, Grecia, Estonia, Franţa, Lituania, Polonia) bazate pe comparaţii între sistemele de învăţământ din ţara fiecăruia. De asemenea s-a pus accentul în mod deosebit şi pe activităţile pentru îmbunătăţirea fluenţei, dar au fost punctate şi activităţi utile pentru acurateţea exprimării.

Dintre activităţile care le-am desfăşurat pe parcursul celor două săptămâni, menţionez:

- English Language Tuition;
- Classroom Language: Vocabulary, Expressions & Role play for the Primary Classroom and Language for Story-telling;
- Workshop on Teaching English aş a Foreign Language at Primary Level;
- Lecture and discussion on Primary Education în England: a typical school day, the Naţional Curriculum;

După ce m-am întors în Romania am pus în aplicare toate ideile noi cu care venisem şi am început să organizez activităţi în cadrul şcolii de vară din instituţia noastră. Activităţile au fost de un real succes, cu ecouri din partea copiilor dar şi a părinţilor, care au putut urmări postările activităţilor pe site-ul instituţiei. Începând cu anul şcolar 2013-2014 am introdus în cadrul tuturor activităţilor metode alternative de predare a limbii engleze şi am primit confirmarea că noi, cadrele didactice, trebuie să punem accentul pe confortul psihic şi emoţional al elevilor, pentru a putea obţine rezultate academice.

Acest curs s-a ridicat la nivelul aşteptărilor, oferindu-mi nenumărate soluţii pentru a-mi regândi maniera de abordare a lecţiilor de limba engleză. De aceea aş dori să accentuez importanţa unui curs de formare de o asemenea anvergură, iar lucrul acesta este posibil doar cu sprijinul ANPCDEFP.

Articolul este parte din programul de diseminare a grantului obţinut, mobilitatea de formare

Scanned with OKEN Scanner

continuă Comenius 2013. Conținutul materialului reprezintă responsabilitatea mea exclusivă, Agenția Națională și Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru modul în care conținutul informației va fi folosit.

Bibliografie:

1. http://www.llp-ro.ro/
2. http://www.anepcdepf.ro/
3. http://ec.europa.eu/education/llp/doc848_en.htm

VIOLENȚA. TIPURILE VIOLENȚEI. STRATEGIE DIDACTICĂ

Dobânda Violetta, învățător, Gimnaziul „Galata", Chișinău, Republica Moldova

Scopul lecției: formarea și consolidarea unui sistem de priceperi și deprinderi de a se comporta civilizat în diferite situații

Obiective operaționale:

O1 – să definească noțiunea de violență;
O2 - să analizeze tipurile violenței;
O3 – să conștientizeze urmările și aspectele negative ale violenței;
O4 - să identifice soluții în prevenirea violenței;
05 – să creeze emblema: Nu violenței.

Metode și procedee: conversația, explicația, expunerea, jocul didactic, exercițiul, demonstrația, problematizarea, asociații libere, studiu de caz

Materiale didactice: planșa: „AȘA DA/AȘA NU", lipici, insigne, coli, carioci, fișe de lucru, planșa cu cuvântul violență pe verticală, marchere, tabelul *Tipurile violenței,* o trăistuță, flori și frunze cu cuvinte scriese pe ele, metafora „Foaia mototolită"

Scanned with OKEN Scanner

Etapele Lecției	Strategia didactică	*Activitatea elevilor*
E V O C A R E	**1. Captarea atenției** - Astăzi vom avea o lecție mai deosebită! Priviți atent la tablă. Profesorul citește motto-ul „Fiecare lucru are frumusețea lui, dar nu oricine o vede." - Despre ce este acest motto?	Citesc motto-ul Despre violență.
	2. Anunțarea temei și obiectivelor Pornind de la concluziile prezentate îi voi anunța pe elevi că azi vom învăța despre **violența**, tipurile violenței, cauzele ei și modalitățile de prevenire. (obiectivele sunt afișate la tabla sub forma unor porumbei care pleacă din țară).	Sunt atenți la explicațiile profesorului.
	3. Asociații libere *Violența* - Când auziți cuvântul violență ce vă închipuiți? Propuneți adjective pentru cuvântul: VIOLENȚĂ: (planșa cu cuvântul violență pe verticală)	Elevii propun variante.
R E A L	***1. Activitatea* Ce este violența?** Pe pereți sunt acroșate fișe cu explicații ale cuvântului violență. Profesorul roagă elevii să privească prin clasă. - Citiți enunțurile și selectați cuvintele corespunzătoare explicației cuvântului, violență''. - Violența este... A) neînțelegere, ciocnire de interese, dezacord, contradicție între idei, interese sau sentimente; B) stare afectivă intensă, de durată relativ scurtă, provocată de factorii externi; C) o formă de manifestare a agresivității ce presupune utilizarea forței, pentru a manifesta superioritate; D) totalitate a regulilor care reglementează relațiile într-o societate.	Ascultă atenți și realizează sarcinile propuse de învățător. Teamă, ceartă, bătaie, neînțelegere ș.a.

Scanned with OKEN Scanner

<table>
<tr><td rowspan="3">I
Z
A
R
E

A

S
E
N
S
U
L
U
I</td><td>2. Tipurile violenței
Se prezintă și se analizează tabelul Tipurile violenței
<table><tr><th>Violență verbală</th><th>Violență fizică</th></tr><tr><td>calomnii,
Jigniri,
Porecliri,
Injurii,
Insulte,
Contradicții</td><td>agresare,
Terorizare,
Atac,
Bătaie,
Crimă</td></tr></table></td><td>Sunt atenți la explicațiile învățătorului.</td></tr>
<tr><td>3. Lucrul în grup Studii de caz
Se formează 3 grupuri.
Fiecare grup va primi câte un studiu de caz.
- Citiți situația și spuneți cum poate fi exclusă violenta?
Actele de violență pot fi stopate prin: stăpânire de sine, calm, răbdare, înțelegere.</td><td>Citesc situația, o analizează și identifică modalitățile de excludere a violenței.</td></tr>
<tr><td>4. Jocul didactic Cutia fermecată
Pe tablă se fixează planșele, AȘA DA”, AȘA NU”.
- Extrageți din trăistuță cuvinte și grupați-le corect pe planșa, AȘA DA” sau, AȘA NU”.
Cuvintele extrase pe frunze și floricele sunt citite și lipite pe planșa corespunzătoare.
Cuvintele: cuminte, politicos, se bate, înjura, lovește, scuipă, ajută, înțelege, își cere iertare, scoate limba, furios, zâmbește, prost, deștept, prietenie, ură, minciună, adevăr.</td><td>Elevii extrag dintr-o trăistuță cuvinte și le grupează corect după, AȘA DA”, AȘA NU”</td></tr>
<tr><td rowspan="2">R
E
F
L</td><td>1. Emblema Nu violenței
Elevii formează 3 grupuri prin numărare.
- Desenați timp de 5 minute emblema: Nu violenței.</td><td>Desenează emblema.</td></tr>
<tr><td>2. Metafora Foaia mototolită
Învățătorul citește metafora, apoi pune câteva întrebări pentru a verifica înțelegerea.</td><td>Ascultă atent și răspund la întrebări.</td></tr>
</table>

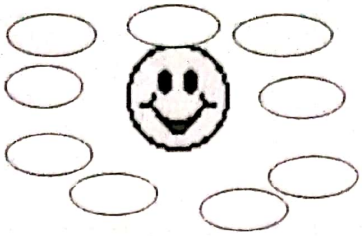
Scanned with OKEN Scanner

E **C** **Ț** **I** **E**	**3. Totalizare** - Ce este violența? - Care sunt cauzele violenței? - Cum se manifestă violența? - Cum putem scăpa de violență? Se citesc cuvintele înțelepte, postate pe tablă. **VIOLENȚA=RĂUTATEA** poate fi stopată cu un alt cuvânt: **ZÂMBETUL** Un zâmbet nu costă nimic, dar oferă mult. El nu poate fi cumpărat, cerşit, împrumutat, furat pentru că el este ceva... ce nu are valoare pentru nimeni... până când nu este dăruit. **Ţine minte!** **Dacă altul se poartă josnic, tu fii demn,** **Dacă altul te tratează urât, tu fii bun!** **Dacă altul îţi face rău, tu ai răbdare,** **Căci Dumnezeu plăteşte fiecăruia după fapte!** (G. Washington) Se fac aprecieri ale activității elevilor prin fixarea ecusoanelor, ce exprimă fața unui copil prietenos și cuminte, pentru participare activă la lecţii.	Violența pornește de la o neînțelegere, Stări de enervare, certuri, injurii, jigniri, bătăi, crimă. Propun exemple.

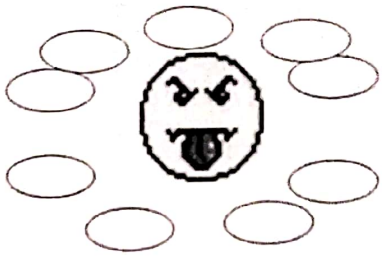
Scanned with OKEN Scanner

Anexa 1

ASTA DA

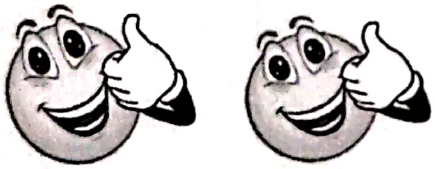


ASTA NU



Anexa 2

Ecusoane



Anexa 3

Studii de caz

Cazul I: De mai multă vreme, elevul „C" îi spunea colegului lui „grăsanul". Acest lucru se întâmpla numai între ei, între colegi, dar și în curtea școlii, în pauze, încât și elevii din celelalte clase au început să i se adreseze la fel. L-a rugat odată, de două ori, să înceteze, dar degeaba. Când i-a repetat să înceteze, l-a lovit și astfel s-a iscat bătaia, deși erau prieteni.

Cazul II: Un elev din clasa VIII punea piedici unui elev mai mic, îl ghiontea, îl urmărea, îi lua mâncarea și banii... până când un coleg i-a luat apărarea celui mic Așa a început bătaia...

Cazul III. Un elev foarte bun nu a dat colegului său să copieze tema, deși acesta nu o cerea prima dată. De data asta însă s-a iscat bătaia..

Scanned with OKEN Scanner

METODE ACTIVE ÎN ABORDAREA LECȚIILOR LA FIZICĂ

Prof. Gabriela Gasner, Colegiul Tehnic "Ion Holban" Iași

În ultimele decenii noile programe apărute, centrate pe achizițiile elevilor au determinat schimbări majore în didactic a fiecărei discipline.

Noul curriculum prevede o diversificare a metodelor de predare – învățare – evaluare , a modurilor și formelor de organizare a lecțiilor, a situațiilor de învățare care apar pe parcursul lecțiilor. Pentru ca elevii să-și poată valorifica propriile abilități de învățare, trebuie să le asigurăm diferite situații de învățare.

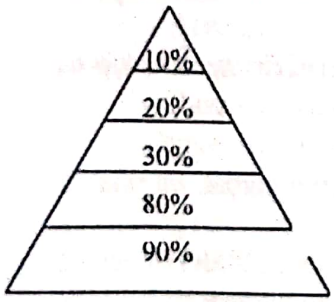
.Asigurarea unor situații de învățare multiple creează premise pentru ca elevii să poată valorifica propriile abilităţi în învăţare.

Metodele de învăţare sunt scheme de acţiune identificate de teoriile învăţării; ele sunt aplicate conţinuturilor disciplinei studiate şi reprezintă acţiuni interiorizate de elev. Metodele didactice sunt împărţite în două mari clase:

- **Metode tradiţionale**, clasice*: expunerea, conversaţia, exerciţiul, observaţia, demonstraţia;*
- **Metode moderne**: *algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată, studiul de caz, metode de stimulare, proiectul/tema de cercetare.*

Didacticamodernăsituează elevul în centrul activităţii didactice şi presupune:

-instruirea centrată pe elev;
-schimb de informaţii;
-gândirea critică, luare de decizii bine informate;
-elevii pun întrebări şi rezolvă probleme;
-aranjamente flexibile, schimbătoare, legate de sala de clasă;
-accentul pe înţelegere/aplicare;
-diversitate de evaluare;
-învăţare activă, exploratoare, bazată pe cercetare;
-acţiune interactivă, planificată;
-stimulare multisenzorială;
-multimedia;
-muncă în colaborare



În practica didactică, este acceptat faptul că un elev reţine…
... din ceea ce citeşte
… din ceea ce aude
… din ceea ce vede şi aude, în acelaşi timp
… din ceea ce spune
… din ceea ce spune, făcând un lucru la care reflectează şi care îl interesează

Aşadar, învăţarea devine eficientă doar atunci când elevul este cel care acţionează!

Pasivitatea elevilor în clasă, consecinţă a modului de predare prin prelegere, nu produce învăţare decât în foarte mică măsură. De fapt, prelegerea presupune că toţi elevii pot asimila aceleaşi informaţii, în acelaşi ritm, ceea ce este departe de realitate. Pentru elevi, este insuficient dacă, în timpul unei ore, ascultă explicaţiile profesorului şi văd o demonstraţie sau un experiment. Este mult mai eficient dacă elevii participă în mod **activ** la procesul de învăţare: discuţia, argumentarea, investigaţia, experimentul, devin metode indispensabile pentru învăţarea eficientă şi de durată.

În cele ce urmează exemplificăm unele metode active participative utilizate de noi în cadrul

Scanned with OKEN Scanner

lecţiilor de fizică la Colegiul Tehnic "Ion Holban" din Iaşi şi concluziile în urma aplicării acestor metode:

- Metoda cubului
- Diagrama Venn
- Mozaicul

METODA CUBULUI

Metoda presupune explorarea unui subiect, a unei situaţii din mai multe perspective, permiţând abordarea complexă şi integratoare a unei teme.

Sunt recomandate următoarele etape:

- Realizarea unui cub pe ale cărui feţe sunt scrise cuvintele:

1. *descrie*
2. *compară*
3. *analizează*
4. *asociază*
5. *aplică*
6. *argumentează.*

- Anunţarea temei, a subiectului pus în discuţie.

- Împărţirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinţei de pe una dintre feţele cubului.

În cadrul lecţiei de recapitulare-sistematizare a cunoştinţelor cu tema *„Determinarea volumului unui corp"* (clasa a VI-a, ed. Radical) se poate utiliza "cubul" pentru următoarea temă experimentală:

Aveţi la dispoziţie: un vas gradat, corpuri solide cu volume diferite şi necunoscute, o cană cu apă.

Cerinţe:

- descrie un procedeu pentru a măsura volumul unui corp solid cu formă regulată apoi neregulată;
- compară modul clasic de măsurare a volumului unui corp regulat (cub) aplicând formula geometrică precum şi măsurarea volumului aceluiaşi corp regulat (cub) utilizând vasul gradat umplut cu apă
- analizează care metodă este mai facilă
- aplică formula geometrică pentru volum pentru a determina volumul cubului;
- argumentează faptul că procedeul de măsurare a volumului unui corp utilizând un vas gradat cu apă este foarte util în cazul corpurilor cu formă neregulată

Metoda cubului poate fi folosită cu orice tip de subiect şi la orice clasă. La elevii mici din clasa a VI-a, puteţi decide să folosiţi doar trei - patru din cele şase feţe ale cubului , în funcţie de lecţie.

DIAGRAMA VENN

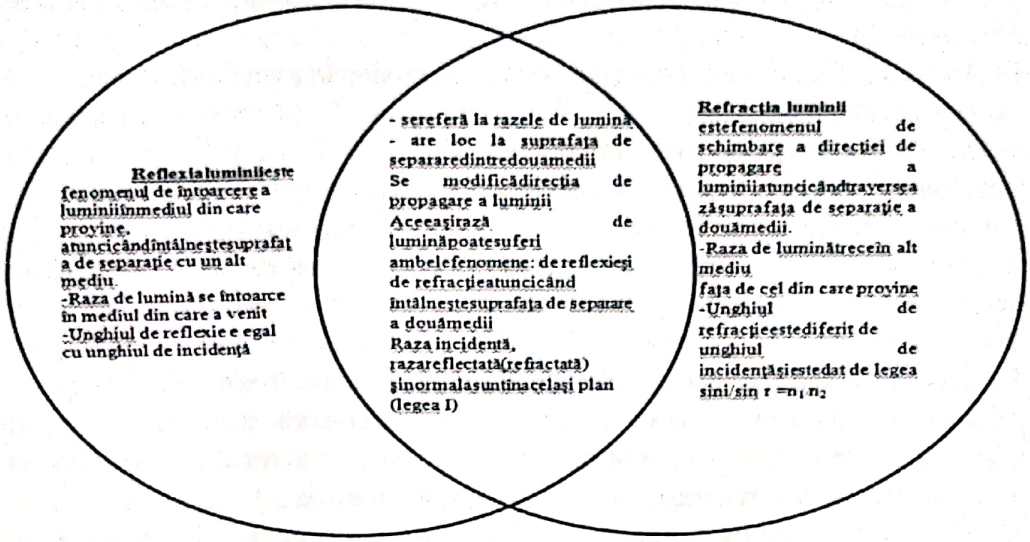
O diagramă Venn este formată din două cercuri mari care se suprapun parţial. Ea poate fi folosităpentruaarătaasemănărileşidiferenţeleîntredouăideisauconcepte.

Profesorul poate cere elevilor să construiască o asemenea diagramă completând în perechi doar câte un cerc (sau elipsă), apoi elevii se pot grupa câte patru pentru a-şi compara cercurile, completând împreună zona de intersecţie a cercurilor cu elemente comune.

O diagramă Venn poate fi realizată pentru a arăta asemănările şi diferenţele între: fenomenul de reflexie şi de refracţie, lentilele convergente şi lentilele divergente, circuitul paralel şi circuitul serie, forţa de tracţiune şi forţa de frecare, presiunea hidrostatică şi presiunea atmosferică, forţa de formatoare şi forţa elastică, etc.

Prezentăm mai jos diagrama Venn realizată de elevii clasei a VII-a, pentru"Reflexia şi refracţia luminii"

Scanned with OKEN Scanner



Pentru a evidenţia asemănările, deosebirile şi elementele comune în cazul a trei concepte sau fenomene studiate, putem folosi trei cercuri sau elipse secante (de exemplu putem analiza stările de agregare ale substanţei).

Reflexia luminii este fenomenul de întoarcere a luminii în mediul din care provine, atunci când întâlneşte suprafaţa de separaţie cu un alt mediu.

- Raza de lumină se întoarce în mediul din care a venit
- Unghiul de reflexie e egal cu unghiul de incidenţă

Refracţia luminii: este fenomenul de schimbare a direcţiei de propagare a luminii atunci când traversează suprafaţa de separaţie a două medii.

- Raza de lumină trece în alt mediu faţa de cel din care provine
- Unghiul de refracţie este diferit de unghiul de incidenţă şi este dat de legea

Elemente comune:

- se referă la razele de lumină
- are loc la suprafaţa de separare dintre doua medii
- Se modifică direcţia de propagare a luminii
- Aceeaşi rază de lumină poate suferi ambele fenomene: de reflexie şi de refracţie atunci când întâlneşte suprafaţa de separare a două medii
- Raza incidentă, raza reflectată(refractată) şi normala sunt în acelaşi plan (legea I)

Dintre mecanismele mintale activate, amintim câteva cum ar fi: prelucrare, asociere, organizare, comparare, diferenţiere, relaţionare, ilustrare, ordonare, exemplificare, atribuire, analizare, sintetizare, rescriere, reflectare.

METODA MOZAICULUI sau a predării încrucişate

Metoda propune implicarea, în mod direct, a elevilor în procesul de predare:

-se împarte conţinutul unei lecţii în 2,3 sau maxim 4 unităţi logic formulate

-se organizează elevii într-un număr corespunzător de grupe sau se alege doar câte un elev şi se atribuie fiecărei grupe/elev câte o unitate de lecţie spre învăţare

-elevii prezintă, în ordinea firească, ceea ce au învăţat, „predând" astfel unii altora părţi ale lecţiei.

Pentru lecţia **„Gruparea rezistoarelor" la clasa a VIII**-a conţinutul a fost formulat în 4 secţiuni.

a. Elementele unui circuit electric
b. Legea lui Ohm şi Legea I a lui Kirchoff
c. Conectarea serie
d. Conectarea paralel

Scanned with OKEN Scanner

Profesorul a îndrumat organizarea în 4 echipe a elevilor şi le-a oferit explicaţiile şi materialele bibliografice necesare.

Echipa a fost alcătuită din câte 3 elevi care şi-au ales singuri sarcinile de lucru:

-conspectarea conţinutului,

-schematizarea şi organizarea logică a conţinutului,

-rezolvarea unor exerciţii şi exemple şi

-pregătirea modului de prezentare

În timpul stabilit (până săptămâna următoare) elevii s-au pregătit iar pe parcursul orei, copilul desemnat ca „profesor" din fiecare grupă a expus tema primită oferind explicaţiile şi răspunsurile cerute de colegii de clasă.

La sfârşit, profesorul i-a ajutat pe elevi să formuleze concluziile celor prezentate.

Această metodă este atractivă pentru copii,le stimulează curiozitatea şi îi ajută să-şi construiască un sistem logic de învăţare. Ea încurajează comunicarea şi creativitatea. De asemenea,contribuie la formarea respectului de sine şi a spiritului de echipă.

Deşi îmi place foarte mult această metodă, ea are dezavantajul că necesită un timp relativ lung de pregătire şi o pot aplica pentru conţinuturi cu grad nu prea mare de dificultate. La fel ca şi celelalte metode, nu oferă un mod facil de evaluare

Alte *metode activ-participative* sau *interactive* utilizate tot mai des de profesorii de la noi de la şcoala în instruirea educativă în lecţiile de fizică şi nu numai, permit elevului satisfacerea cerinţelor educaţionale prin efort personal sau în colaborare cu alţi colegi. Metodele interactive cunoscute sunt: *" Ştiu - Vreau să ştiu-Am învăţat, ciorchinele, metoda Sinelg, metoda cadranelor, metoda mozaicului, metoda cvintetului, turul galeriei, explozia solară, tehnica lotus, bulgărele de zăpadă, ş.a.*

Acestea reprezintă de fapt cele mai "*moderne*" metode tocmai datorită faptului că reuşesc să aibă ca rezultat o învăţare de bună calitate care este acceptată cu plăcere de elevi şi care totodată stimulează curiozitatea şi creativitatea elevilor

Bibliografie

1.George Stoenescu, Gabriela Florian 2009, Didactica fizicii, ed.Else, Craiova

2.Ioan Cerghit , 2006, Metode de invatamant, Ed. Polirom Iasi, ed. a IV-a revazuta si adaugita

3.Constantin Cucoş (coordonator) 2009, Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice, Ed. Polirom, Iasi, Ed. a III-a

4. Anisoara Ivanov , Teza de doctorat Metode moderne de predare-invatare-evaluare la fizica in invatamantul preuniversitar (Univ. Bucuresti)

METODE DE ÎNVĂŢĂMÂNT FOLOSITE ÎN PREDAREA CHIMIEI – EXPERIMENTUL DE LABORATOR

Burlacu Laurenţiu - Şcoala Gimnazială "Gh.I. Brătianu" Iaşi, Burlacu Liliana- Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă" Iaşi

Ponderea chimiei în cultura ştiinţifică, ca ştiinţă experimentală, se impune prin varietatea sectoarelor de activitate umana în care ea este prezentă, prin soluţiile pe care le oferă unor probleme legate de cerinţele zilnice ale vieţii moderne.

Sub aspect stiinţific, cercetarea fenomenelor chimice a contribuit la înţelegerea şi descrierea mecanismelor şi legilor naturii . În sfera aplicaţiilor practice chimia a contribuit şi contribuie la înbunătăţirea condiţiilor de viaţă ale omului prin sinteza de substanţe noi, prin elaborarea şi perfecţionarea unor metode de analiză necesare controlului de calitate, medicinei, protecţiei mediului etc.

Progresul continuu al ştiinţei impune instruirea permanentă a individului. Ca urmare, apare evidentă obligativitatea celor ce instruiesc de a furniza elevului structurile care să îl ajute in procesul

Scanned with OKEN Scanner

de pregatire continuă, de a-l înzestra cu priceperea folosirii cât mai multor canale informaționale. În acest sens, activitatea experimentală va trebui sa capete o pondere din ce în ce mai mare în studiul unui obiect de invațământ, deci și al chimiei, constituind unul din principalele mijloace de creștere a gradului de autonomie a individului în activitatea sa.

Activitatea practică se constituie ca unul din principalele instrumente ale cunoașterii umane și apare firesc că în învățarea chimiei, aceasta să contribuie la formarea unei reprezentări corecte și complete cu privire la fenomenele și substanțele studiate.

În procesul de învățământ profesorul acționează cu ajutorul unor metode de predare – învățare.

Metoda reprezintă calea ce trebuie urmată pentru atingerea unui scop. Pentru a obține un rezultat. Proveniența termenului este dată de grecescul "methodos" ce este alcătuit din "odos" – cale și "metha" – spre, adică " cale de urmat" pentru a atinge un anumit scop.

Metoda de învățământ reprezintă un mod de organizare a unei acțiuni determinate de predare – învățare. Metoda de învățământ ne spune cum și în ce fel trebuie să acționeze profesorii și elevii pentru a atinge obiectivele propuse. Metoda de învățământ are o triplă semnificație:

- tehnică de predare pentru profesor
- tehnică de învățare pentru elevi
- mod de lucru în comun pentru profesori și elevi

FUNCȚIILE METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Metodele didactice prezintă câteva funcții atât cu caracter general cât și comun.

- funcția cognitivă – de dirijare și organizare a învățării
- funcția normativă – de a arăta cum să se predea și cum să se învețe.
- funcția motivațională – de stimulare a curiozității și de trezire a interesului
- funcția instrumentală - de intermediar între elev si obiectul de studiat
- funcția formativ – educativă – de însușire a cunoștințelor și formarea priceperilor și deprinderilor.

Metodele didactice utilizate în predarea lecțiilor de chimie sunt:

- Explicația
- Conversația
- Problematizarea
- Experimentul de laborator
- Modelarea
- Descoperirea
- Algoritmizarea
- Rezolvarea de exerciții și probleme
- Instruirea asistată de calculator

EXPERIMENTUL DE LABORATOR

Reprezintă o metodă fundamentală de predare – învățare în chimie. Deoarece chimia este o știință experimentală, își găsește corespondent în încercările de laborator și are la bază experimentul atât ca metodă de investigație cât și ca metodă de învățare. Experimentul reprezintă o observare provocată, înseamnă a-i pune pe elevi în postura de executa ei însiși anumite operații cu scopul de observa, dovedi, studia, măsura, verifica rezultatele muncii lor. Experimentul de laborator este o metodă euristică de organizare și realizare a activităților practice pentru deducerea informațiilor teoretice.

CRITERII DE CLASIFICARE A EXPERIMETULUI DE LABORATOR

1. Criteriul locului în ierarhia învățării

În acest caz experimentul de laborator poate fi:

Scanned with OKEN Scanner

- *reproductiv* - experimentul de realizează după un program stabilit indicându-se ce trebuie să se observe şi la ce concluzie trebuie să se ajungă.
- *productiv – creativ şi de cercetare* – au loc în context problematizat în care se afirmă capacităţi operaţionale la nivel superior.

Succesiunea etapelor pentru un experiment productiv – creativ sunt:

a) crearea unei motivaţii
b) formularea problemei
c) enunţarea ipotezei
d) elaborarea unor sisteme experimentale
e) desfăşurarea experimentului
f) organizarea observaţiilor
g) discutarea procedeelor utilizate
h) asimilarea unor noţiuni noi
i) prelucrarea datelor
j) formularea concluziilor
k) verificarea rezultatelor
l) aplicarea în practică

2. Criteriul participativ al elevilor

În acest caz experimentul de laborator poate fi:

- d*emonstrativ* când este efectuat de profesor sau de un grup de elevi

Pentru ca experimentul demonstrativ să-şi atingă scopul, trebuie parcurse următoarele etape:

a) motivaţia demonstraţiei
b) efectuarea demonstraţiei
c) enumerarea observaţiilor
d) interpretarea rezultatelor
e) concluzionarea observaţiilor

- *frontal* când este realizat de toţi elevii, în acelaşi timp, individual sau pe grupe

Poate fi efectuat atât individual cât şi pe grupe de lucru. În acest caz elevul participă în mod activ şi direct la perceperea fenomenelor, la cunoaşterea proprietăţilor substanţelor.

3. Criteriul capacităţii umane

În acest caz experimentele pot fi

- *experimente pentru deprinderi motorii*

Prin efectuarea experimentelor elevii reuşesc să-şi formeze deprinderile motorii necesare

- *experimente pentru deprinderi intelectuale*

În această categorie putem include:

a) experimente pentru rezolvarea unor probleme
b) experimente pentru verificarea unor reguli
c) experimente pentru învăţarea de noţiuni şi concepte

4. Criteriul locului în lecţia de chimie

După pe care îl ocupă în lecţie, experimentele de laborator se pot clasifica astfel:

a) experimente pentru stimularea interesului pentru noile informaţii
b) experimente pentru fixarea cunoştinţelor
c) experimente pentru învăţarea noilor informaţii
d) experimente pentru evaluare

STUDIU DE CAZ

1. S-a prezentat elevilor de clasa a VIII-a lecţia "Cuprul- proprietăţi fizice şi chimice" prin două metode distincte:

Scanned with OKEN Scanner

a) metoda clasica desfășurată în laborator cu realizarea practică de către elevi e experimetelor. (varianata 1)

b) prezentarea lecției în format electronic prin sistemul AEL, lecție desfășurată în laboratorul de informatică (varianata 2)

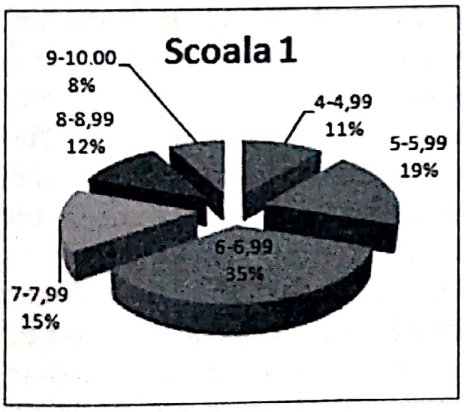
În final s-a aplicat un chestionar cu întrebarea: "Care din cele două metode v-a plăcut mai mult" Rezultatul se poate observa în tabelul de mai jos:

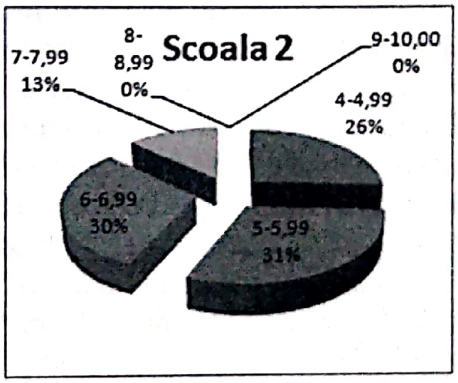
Nr. elevi	Varianata 1	Varianta 2
26	10	16
	38,46%	61,53%

În concluzie, se poate observa că, deși lecția desfășurată în mod clasic, în laborator, îl aduce pe elev în contact direct cu subtanțele, cu rezultatele, uneori spectaculoase ale reacțiilor, ei tind să prefere din ce în ce mai mult munca în fața calculatorului. Ține deci de măiestria și arta profesorului în a-i atrage pe elevi spre munca cu eprubeta, paharul Berzelius, reactivii chimici și halatul alb de laborator.

2. S-a prezentat apoi aceeași lecție, "Cuprul- proprietăți fizice și chimice" de către același profesor, unor elevi din școli situate în cartiere diferite ale orașului. De menționat ca una din clase e formata în proporție de 50% din copii proveniți din familii destrămate, cu părinți plecați din țară sau cu probleme materiale destul de serioase. S-a dorit să se observe dacă acest lucru poate influența rezultatele la învățătură ale elevilor. Pentru aceasta s-a aplicat un test de evaluare a cărui rezultat este următorul:

Note	Școala 1 (26 elevi)	Școala 2 (23 elevi)
4-4,99	3	6
5-5,99	5	7
6-6,99	9	7
7-7,99	4	3
8-8,99	3	0
9-10	2	0





Se observă într-adevăr că situația familială duce la obținerea unor rezultate mai slabe la învățătură. Acest lucru poate fi rezultă nu numai din notele obținute la testul de chimie, ci și din rezultatele generale la celelalte discipline. Se impune deci o abordare diferențiată a metodelor de predare și evaluare în funcție de specificul fiecărei clase si chiar al școlii.

Bibliografie

1. Fătu, Sanda, 1998, *Metodica predării chimiei în liceu*, Editura Corint, București

Scanned with OKEN Scanner

2. Neacşu I., Stoica, A., 1996, Ghid general de evaluare şi examinare, Editura Aramis, Bucureşti,

PROIECT COMENIUS MULTILATERAL „REPÉRER- RÉPARER–RACCROCHER"

Echipa de proiect a Colegiului Tehnic de Electronică şi Telecomunicaţii "Gheorghe Mârzescu" Iaşi
Prof. Miron Maria, coordonator

Colegiul Tehnic de Electronică şi Telecomunicaţii "Gheorghe Mârzescu" Iaşi, prin intermediul doamnei **profesor Miron Maria,** în calitate de **coordonator,** cu sprijinul financiar al **Comisiei Europene** prin Programul de Învăţare pe Tot Parcursul Vieţii a realizat **Proiectul Comenius Multilateral "Repérer-Réparer-Raccrocher.**

Proiectul cu nr. de referinţă **13-PM- 330-IS-LU** se desfăşoară în intervalul 2013-2015 şi are ca scop **prevenirea abandonului şcolar în cadrul şcolii noastre şi în alte şcoli.**

Obiectivele proiectului sunt:

- **" Reperarea "** potenţialului abandon prin intermediul unui chestionar electronic pentru a detecta cât mai curând posibilul risc de abandon. Acest instrument va încerca să urmărească traseul elevului şi cauzele abandonului şcolar.
- **"Reparaţia"** în: relaţia elev-profesor precum şi formarea profesorilor şi găsirea unor instrumente adaptate la acest tip de situaţie, cum ar fi: utilizarea corectă a comunicării empatice, cursuri specifice de formare, experienţe educaţionale, care ar stârni reacţii pozitive din partea cursanţilor.
- **"Reintegrarea"** elevului printr-un proces numit "reparaţie", prin înţelegerea parcursului său, a dificultăţilor sale, prin furnizarea de soluţii individualizate.

Partenerii proiectului sunt: **Luxemburg, Belgia, Franţa, Finlanda, Grecia.**

Debutul proiectului **Comenius, „Repérer-Réparer –Raccrocher"** a constat în întâlnirea din perioada **10 - 17 noiembrie 2013, din Belgia, Anvers, la Liceul de Învăţământ Tehnic şi Profesional(PITO) cu prezenţa a 22 de participanţi din 5 ţări si profesori, invitaţi ai şcolii gazdă.**

Din cadrul Colegiul Tehnic de Electronică şi Telecomunicaţii "Gheorghe Mârzescu" Iaşi au participat patru profesori care au prezentat situaţia abandonului şcolar în România, la nivelul judeţului Iaşi şi în şcoala noastră, bune practici la nivelul României, al judeţului Iaşi şi în cadrul şcolii, rezultatele obţinute până în acest moment.

Activităţile au constat în vizitarea şcolii, educatia la Liceul de Învăţământ Tehnic şi Profesional (PITO), prezentarea sistemelor de învăţământ ale unor parteneri, prezentarea situatiei abandonului scolar la nivelul ţării, regiunii si la nivelul şcolii de către parteneri, chestionare aplicate în şcolile noastre, bune practici în prevenirea abandonului în fiecare ţară parteneră, bune practici la PITO, colaborarea cu oficiul forţei de muncă în formarea adulţilor pentru a-şi găsi mai uşor locuri de muncă, formarea tinerilor la PITO la cererea întreprinderilor în care vor fi angajaţi, vizitarea ghidată a oraşului, vizitarea muzeului MAS, stabilirea viitoarelor întâlniri.

Partenerii proiectului au continuat activităţile, iar în intervalul **26-31 ianuarie 2014, în Franţa, la Amiens,** la **Lycée des Métiers du tertiaire Romain Rolland** cea de a doua reuniune cu prezenţa a 25 de profesori participanţi din şcolile partenere şi profesori, invitaţi ai şcolii gazdă.

Din cadrul Colegiul Tehnic de Electronică şi Telecomunicaţii "Gheorghe Mârzescu" Iaşi au participat cinci profesori care au prezentat elemente ale devianţei şcolare în România, bune practici în prevenirea abandonului la nivelul ţării, al judeţului şi al şcolii, precum şi rezultate obţinute prin aplicarea unor metode în prevenirea abandonului şcolar, profilul elevului cu risc de abandon şcolar.

Activităţile au constat în vizitarea şcolii (Lycée des Métiers du tertiaire Romain Rolland) educaţia în cadrul acestuia, bune practici, aplicarea cunoştinţelor teoretice în practică şi colaborarea cu instituţii pentru integrarea pe piaţa muncii a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Întâlnirea a avut ca scop prezentarea unor ghiduri de bune practici elaborate în fiecare țară; atelier de lucru în cadrul căruia s-au prezentat, concret, caracteristicile elevilor cu risc de abandon școlar din fiecare țară, în scopul conturării profilului elevului cu risc de abandon școlar în Uniunea Europeană

Trăsăturile comune descoperite reprezintă baza pentru alcătuirea unui chestionar ce va fi aplicat la nivel european.

S-au stabilit obiectivele și scopul viitoarei reuniuni care va avea loc în Grecia, la finalul lunii mai 2014.

DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A DEPRINDERII DE A EXECUTA MIȘCĂRI MOTRICE DE BAZĂ. PROIECT DIDACTIC

Profesor înv. preșcolar: Ghiujan Tereza - Angela, Grădinița: Iugani-comuna Mircesti-jud.Iasi

DATA: 28.01.2014
GRUPA: MARE
TEMA: „Ogarul și iepurele"- repetare
„Vindecă pacientul"- parcurs aplicativ
CATEGORIA DE ACTIVITATE: jocuri și alte activități didactice alese - ALA 2
MIJLOC DE REALIZARE: Jocuri de mișcare
SCOPUL ACTIVITĂȚII:
Dezvoltarea atenției și a deprinderii de a executa mișcări motrice de bază.
Întreținerea atmosferei de joc și competiție.
OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

1. Să urmărească cu atenție explicația și demonstrația jocului.
2. Să recite corect versurile jocului repetat.
3. Să execute corect jocul.
4. Să respecte regulile jocului.

SARCINA JOCULUI:
Executarea de către copii a acțiunilor implicate în joc.
REGULILE JOCULUI:
OGARUL ȘI IEPURELE
Copiii sunt așezați în cerc. În afara cercului stă Ogarul, iar în cerc iepurașul. Copiii se deplasează spre dreapta zicând:

Un Ogar se ostenește
Ca să prindă un iepuraș,
Îl aleargă nebunește
Prin livadă și imaș
Dacă-l scapă sau îl prinde
Mai încoace de hotar
Jocul va urma înainte
Cu alt iepure și Ogar.

La terminarea versurilor copiii se opresc, iar Ogarul aleargă să-l prindă pe iepuraș. Dacă Ogarul îl prinde pe iepuraș copiii aplaudă, apoi jocul reîncepe.
METODE ȘI PROCEDEE: conversația, explicația, demonstrația, exercițiul
ELEMENTE DE JOC: recitarea versurilor, alergarea, aplauze, încurajarea echipei prin ovații
MATERIAL DIDACTIC: medalioane cu Ogarul și iepurașul din poveste, brazi pentru parcursul aplicativ, halate albe și roșii pentru copii, bonete albe și roșii pentru toți copiii, o fâșie

Scanned with OKEN Scanner

colorată de 5m pentru marcarea liniei de plecare, coşuleţe, cutie cu medicamente, recompense, două animale din pluş, fulgi de zăpadă pentru marcarea drumului, .

DURATA: 30 minute

MATERIAL BIBLIOGRAFIC: YouTube, www.didacti.ro, educatoarea.ro

Scanned with OKEN Scanner

ETAPELE ACTIVITĂŢII	CONŢINUTUL INSTRUCTIV- EDUCATIV	METODE ŞI PROCEDEE	EVALUARE
1.Moment Organizatoric	Voi asigura condiţiile unei bune desfăşurări a activităţii: - aerisirea sălii de grupă; - pregătirea mobilierului; - pregătirea materialului didactic şi a recompenselor; - intrarea ordonată a copiilor în sala de grupă; - controlul ţinutei.		
2.Captarea atenţiei	Pentru că aţi fost ascultători şi cuminţi, m-am gândit să ne distrăm puţin. Vom repeta jocul „Ogarul şi iepurele", apoi vom juca un joc nou. Repetăm jocul de 2- 3 ori.	Explicaţia	
3.Enunţarea titlului şi a obiectivelor	Jocul se numeşte „Vindecă pacientul".		
4. Prezentarea conţinutului şi dirijarea învăţării	*Explicarea regulilor jocului*: Copiii vor fi împărţiţi în două echipe, egale ca număr, aşezate pe două şiruri: echipa medicilor cu bonete albe şi echipa medicilor cu bonete roşii. Primii copii au în mână o cutie cu medicamente. Pe terenul de joc, în faţa fiecărei echipe de medici, se află brazi, iar pe jos fulgi de nea pentru marcarea drumului. La capătul drumului se plasează animale de pluş , iar lângă ele se află un coşuleţ în care medicii vor lăsa câte o pastilă. La comanda dată, primii medici aleargă printre brazi, pe traseul marcat, lasă o pastilă în coşuleţul pacientului, se întorc tot prin alergare pe acelaşi	Explicaţia	

Scanned with OKEN Scanner

	traseu, predau cutia cu medicamente următorilor coechipieri şi se aşează la coada şirurilor. Câştigă echipa care a parcurs prima traseul. *Executarea jocului de probă:* Vom executa jocul de probă cu ajutorul copiilor, pentru a vedea dacă au înţeles regulile de desfăşurare. Dacă nu au înţeles, se reiau explicaţiile. *Executarea jocului*: Jocul se termină în momentul în care toţi medicii au parcurs traseul prin pădure, stabilindu-se echipa câştigătoare.	Demonstraţia	Evaluez capacitatea de concentrare a atenţiei.
5.Obţinerea performanţei şi asigurarea conexiunii inverse	Voi avea în vedere respectarea regulilor jocului şi menţinerea bunei dispoziţii. Vom stabili echipa câştigătoare, apoi voi adresa copiilor următoarele întrebări: - Cum se numeşte jocul de astăzi? - Ce v-a plăcut mai mult? - Cum v-aţi simţit în timpul întrecerii? - Ce aţi simţit când aţi câştigat?	Exerciţiul Întrecerea Conversaţia	Evaluez modul de înţelegere a celor explicate. Evaluez executarea corectă a jocului.
6.Evaluarea performanţelor	- Ce aţi simţit voi cei ce sunteţi pe locul al doilea?		Evaluez comportamentul copiilor pe parcursul activităţii.

Prezint spre exemplificare poze realizate în timpul desfăşurării activităţii:

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

SECŢIUNEA II:
MANAGEMENT EDUCAŢIONAL. PROIECTE ŞI PROGRAME ŞCOLARE (EXEMPLE CONCRETE DE INIŢIATIVE DEZVOLTATE DE UNITĂŢILE ŞCOLARE, PARTENERIATE EDUCAŢIONALE ETC.);

REPERE METODOLOGICE CU PRIVIRE LA STIMULAREA MOTIVAŢIEI ANGAJAŢILOR PRIN COMUNICAREA MANAGERIALĂ

Masterand, Litvac Alexandru, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova

Problematica motivaţiei angajatului la locul de muncă a constituit subiectul a numeroase lucrări de economie, psihologie, sociologie de-a lungul secolului XX. Motivarea angajatului ține de arta managerului de a influența comportamentul acestuia. Odată conştientizat acest lucru, apare şansa de a obține rezultate bune atît la nivel de subdiviziune/autoritate public, cît şi la nivel individual.

În funcţie de necesităţile angajatului, managerul poate să-şi construiască sistemul propriu de motivare prin abordare individuală, oferindu-le angajaţilor ceea de ce au nevoie cel mai mult, şi, respectiv, sunt motivaţi de aceasta.

Interesele, de asemenea sunt diferite. Este important de observat ce prevalează la angajat – interesele personale sau cele organizaţionale. E normal şi firesc ca fiecare dintre noi să aibă interese personale, dar scopul managerului este să alinieze interesele personale la cele organizaţionale, dacă acest lucru este posibil. Spre exemplu, dacă interesul major al angajatului constă în sporirea competenței profesionale sau să devină cel mai bun profesionist în domeniu, atunci acesta este un interes pe care uşor îl puteţi alinia la interesele organizaţionale deoarece şi dumneavoastră aveţi nevoie de angajaţi cît mai profesionişti.

Astfel pentru a determina nivelul de motivaţie a angajaţilor şi nivelul satisfacţiei în muncă a angajaţilor în cadrul CFM (Căile Ferate ale Moldovei) la etapei de constatare, cât şi cea de control am realizat un chestionar cu angajaţii acestei organizaţii.

Chestionarul a inclus:

- itemi cu privire la depistarea vîrstei şi vechimii în muncă a angajaţilor;
- itemi cu privire la determinarea nivelului motivaţiei a angajaţilor, satisfacţia faţă de muncă, activitatea în echipă, activitatea cu managerul instituţiei;
- itemi privind realizarea în cadrul organizaţiei a evaluării performanţelor angajaţilor;
- itemi privind situaţia dacă angajaţii sunt mulţumiţi de beneficiile şi compensaţiile realizate de către organizaţia în care activează.

La realizarea chestionarului au participat 50 de angajaţi. Chestionarul a fost alcătuit din 2 părţi: partea A (15 itemi) şi partea B (2 itemi).

Chestionar motivaţional

Vă rog să indicaţi cât de importante sunt pentru dumneavoastră fiecare dintre caracteristicile de mai jos. Răspundeţi în acord cu sentimentele dumneavoastră faţă de meseria pe care o aveţi sau aţi avut-o recent. Bifaţi pentru fiecare caracteristică răspunsul dumneavoastră în funcţie de importanţa pe care o acordaţi.

Vechimea dvs. în cadrul organizaţiei este:

* Sub 6 luni *6 luni – 1 an * 2 ani – 5 ani * mai mult de 5 ani

Vârsta dvs.: _____

Sexul: _____

A. Nivelul de motivare a angajaţilor şi nivelul de satisfacţie în munca a angajaţilor în cadrul

organizației CFM

1. În general, cât de satisfăcut sunteți de poziția pe care o aveți în cadrul companiei?
a) foarte nesatisfăcut b) nesatisfăcut c) oarecum satisfăcut d) foarte satisfăcut

2. Cât de satisfăcut sunteți de politicile de personal practicate în organizația dvs.
a) foarte motivat b) oarecum motivat c) nu prea motivat d) deloc motivat

3. Aveți șanse de promovare la actualul loc de muncă?
a) Da b) Nu

4. Dispuneți de echipamentul și toate resursele necesare pentru a vă face bine treaba?
a) Da b) Nu

5. Aveți posibilitatea să învățați lucruri noi?
a) Da b) Nu

6. Considerați că vă sunt foarte bine prezentate sarcinile ce trebuie să le realizați?
a) Da b) Nu

7. Primiți aprecieri pentru munca pe care o faceți?
a) Da b) Nu

8. Există o atmosferă plăcută în organizația unde lucrați?
a) Da b) Nu

9. Ați fi motivat să munciți mai mult dacă:
a) Șeful v-ar aprecia mai mult
b) Și ceilalți colegi și-ar da un interes mai mare
c) Ar fi o atmosferă mai plăcută în organizație
d) Vi s-ar delega mai multă autoritate și încredere

10. Considerați că sunteți plătit la adevărata dvs. valoare?
a) Da b) Nu

11. Postul pe care îl ocupați vă pune în valoare talentele – cunoștințele-competențele
a) Da b) Nu

12. Considerați că aveți un sistem salarial transparent și avantajos?
a) Da b) Nu

13. Considerați că mediul în care lucrați este competitiv
a) Da b) Nu

14. Cu privire la managerul companiei la care lucrați puteți spune că:
a) Este un specialist în domeniu și reprezintă organizația și interesele acesteia
b) Tratează în mod corect toți angajații și apreciază angajații la justa lor valoare
c) Repartizează clar sarcinile și monitorizează atent îndeplinirea lor
d) Ține cont de opinia angajaților

15. Ce anume ați schimba în organizația în care lucrezi dacă ați avea ocazia
a) echipamentul b) colegii c) șeful d) salariu

În chestionar au fost stipulate următoarele cerințe:
- fiecare angajat citește și îndeplinește individual chestionarul;
- angajaților li s-a oferit timp necesar pentru alegerea răspunsului;
- au fost rugați ca răspunsurile să fie corecte și oneste pentru a avea un rezultat veridic privind situația din cadrul organizației.

Pentru fiecare răspuns încercuit angajații au acumulat puncte conform următorului tabel:

Întrebarea	A	B	C	D
1.	0	1	2	3
2.	3	2	1	0
3.	3	0	-	-

Scanned with OKEN Scanner

4.	3	0	-	-
5.	3	0	-	-
6.	3	0	-	-
7.	3	0	-	-
8.	3	0	-	-
9.	3	2	1	0
10.	3	0	-	-
11.	3	0	-	-
12.	3	0	-	-
13.	3	0	-	-
14.	3	3	3	3
15.	2	1	0	3

Din perspectiva interpretării rezultatelor privind determinarea nivelului de motivare a angajaților și nivelul de satisfacție în munca a angajaților evidenţiem 3 niveluri atinse de angajați:

- ❖ Nivelul Înalt – 34-45 puncte;
- ❖ Nivelul Mediu – 21-34 puncte;
- ❖ Nivelul Scăzut – 0-20 puncte.

Punctaj	**Nivelul**	**Interpretare**
34-45 puncte	***Înalt***	Minunat! Obții tot ceea ce vrei și nu lași nimic să îți stea în cale. Faci un efort conștiincios de a fi motivat și de a petrece o mare parte de timp pentru a-și stabili obiectivele și felul în care le poți atinge. Motivezi și inspiri alte persoane cu succesul tău. Bravo! Ține-o tot așa, succesul e de partea ta!
21-34 puncte	***Mediu***	Te descurci bine la capitolul motivare. Cu siguranță nu ești în cădere, însă cu siguranță ai putea mai mult. Ai încredere în forțele proprii. Pentru a obține ceea ce vrei, încearcă să îți crești factorii de motivare din toate punctele de vedere: atît profesional, cît și personal. Nu uita! Poți fi mai bun. Arată că ești interesat să te implici în toate activitățile. Mult succes!
0-20 puncte	***Scăzut***	Permiteți temerilor să intervină în drumul tău către succes. Ai ratat, probabil, cîteva obiective în trecut și te-ai convins că nu reușești – lucru demotivant. Depășește această limită. Încearcă să îți recapeți încrederea în tine, în forțele proprii. Trebuie să te concentrezi și să ai drept exemplu colegii care au obținut succese în această activitate. Viitorul e în mîinile tale!

CHESTIONAR

B. Performanțele organizației CFM

1. Cât de des realizează organizația evaluarea următoarelor aspecte?

	Săptămânal	Lunar	Trimestrial	Mai rar decât trimestrial	Niciodată
Performanța personală					

Scanned with OKEN Scanner

Performanța departamentului					
Performanța organizației					

2. În ce măsură sunteți mulțumit de pachetul de beneficii și compensații pe care îl primiți de la organizația dvs?

	Foarte nesatisfăcut	Nesatisfăcut	Satisfăcut	Foarte satisfăcut
Prime de sărbători				
Telefon mobil				
Autoturism de serviciu				
Concediu plătit				
Salariu atractiv				

Rezultatele comparative dintre etapa de constatare și etapa de control pot fi vizualizate în tabelul și diagrama de mai jos.

Etapa	*Nivelul Înalt*	*Nivelul Mediu*	*Nivelul Scăzut*
Etapa de constatare	13 angajați(26%)	22 angajați(44%)	15 angajați(30%)
Etapa de control	17 angajați(34%)	22 angajați(44%)	11 angajați(22%)

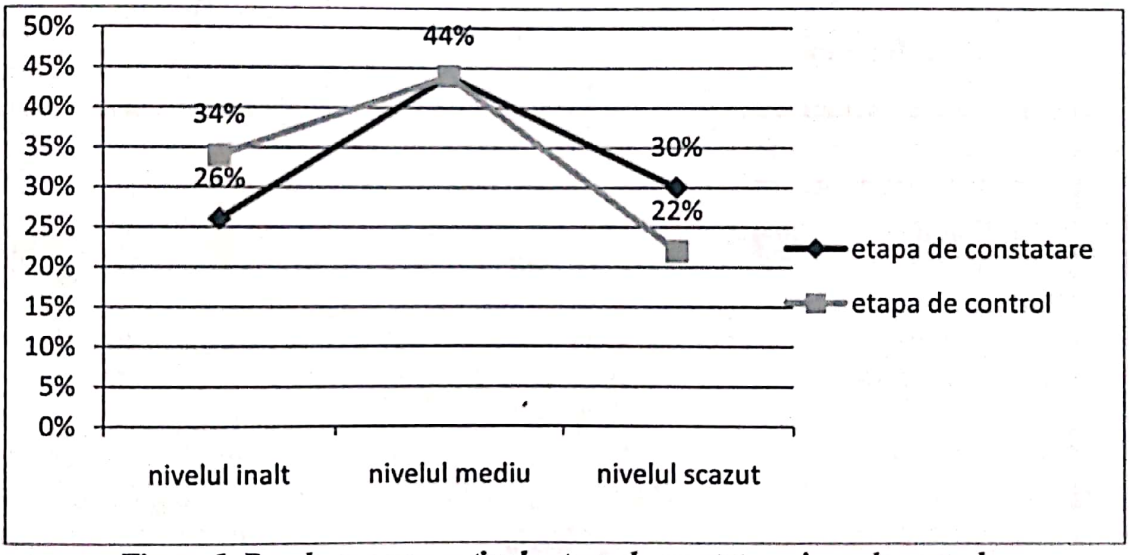


Figura 1. Rezultate comparative la etapa de constatare și cea de control

Rolul motivației nu este doar acela de a-i face pe oameni să muncească, ci **de a-i face să muncească bine**, de a-i determina **să-și utilizeze integral resursele fizice și intelectuale**.

Acolo unde există motivație, există productivitate și performanță, iar oamenii sunt mulțumiți. Cu alte cuvinte, toată lumea câștigă. Motivația este crucială în succesul privit nu doar la nivelul organizației, ci și la nivelul oricărui departament, proiect sau plan și, indiscutabil, reprezintă unul din cele mai importante domenii de responsabilitate ale unui manager.

În acest scop am elaborat un model de stimulare a motivației angajaților la locul de muncă prin intermediul comunicării manageriale. Modelul prezentat valorifică potențialul motivării angajaților prin cunoașterea de către managerul organizației a obiectivelor, funcțiilor, tipurilor comunicării manageriale, a unelor teorii de motivare, cât și aplicarea unor principii și strategii de motivare a angajaților.

Scanned with OKEN Scanner

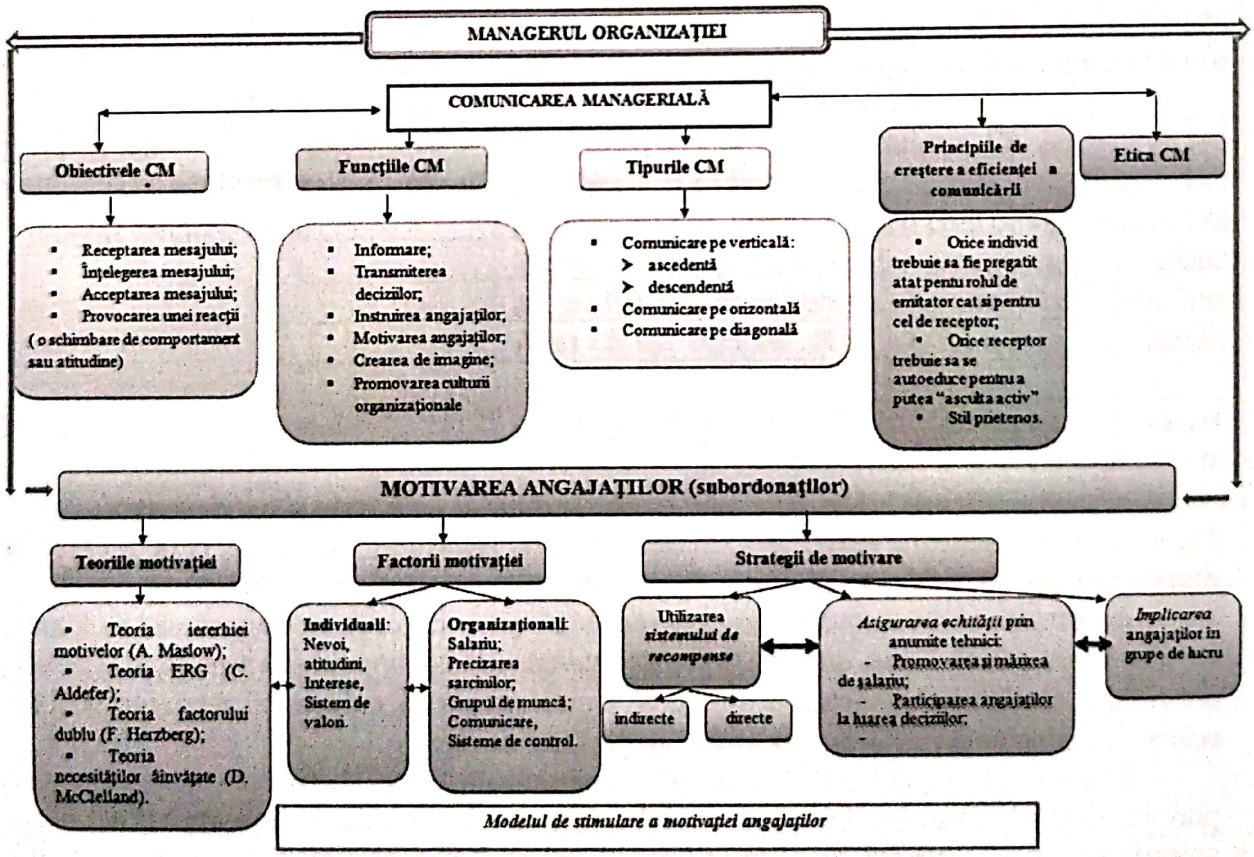
Implementarea modelului elaborat şi aplicarea strategiilor corespunzătoare de stimulare a motivaţiei este un factor important pentru ca managerul să cultive angajaţilor sentimentul că ei reprezintă o parte a succesului acestei organizaţii.

Studiul efectuat în cadrul experimentului ne-a permis să evidenţiem următoarele concluzii:

1. După aplicarea chestionarului la etapa de constatare în cadrul organizaţiei au fost aplicate mai puţine strategii şi tehnici de stimulare a motivaţiei angajaţilor;
2. Stimulentele financiare reprezintă componenta principală în sistemul de salarizare a angajaţilor;
3. Aplicarea metodelor şi implementarea modelului elaborat a condus la creşterea nivelului de stimulare a angajaţilor;
4. Cea mai eficientă metodă de stimulare o constituie totuşi comunicarea managerială;
5. Stimularea motivaţiei este strîns legată de stilul de management aplicat în cadrul organizaţiei.

Bibliografie:

1. CHIRICĂ, S. 1996, Psihologia organizaţională: modele de diagnoză şi intervenţie. Casa de Ed. şi Consultanţă, Cluj-Napoca, 382 p.
2. JOHN MAXWELL, 2005, Totul despre lideri, atitudine, echipă, relaţii, Editura Amaltea, Bucureşti, 152 p.
3. STOG, L., CALUŢCHII, M., 2002, Psihologia managerială, Cartier, Chişinău, 296 p.
4. ZIG Zigler, 1998, Motivaţia. O cale spre performanţe deosebite. Bussines tech Internaţional Press, Bucureşti.



Scanned with OKEN Scanner

MANAGEMENTUL CLASEI CA GRUP – ARGUMENT

Taraş Cristina Violeta- Centrul Şcolar de Educaţie Incluzivă nr. 2, Comăneşti- jud. Bacău

La clasă, profesorul nu realizează numai predarea-învăţarea- evaluarea, ci şi relaţionează cu elevii, influenţându-le comportamentul de învăţare, intervine în direcţionarea evoluţiei lor generale.

Fiind figura centrală pentru elevi, profesorul capătă şi alte roluri de influenţare educativă. Astfel el îşi adaugă noi comportamente în activitatea cu clasa:

* planifică activităţile, determină sarcinile pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile, îşi programează acţiunile;
* organizează activităţile clasei, determină climatul specific de muncă;
* comunică informaţii variate;
* conduce activitatea desfăşurată în clasă, după normativitatea specifică;
* coordonează activităţile, sincronizează realizarea obiectivelor, armonizează stilurile şi ritmurile, încheagă colectivul, previne influenţele negative;
* îndrumă elevii în. Cunoaştere, în activitate;
* motivează elevii prin echilibrul stimulare/sancţionare;
* consiliază elevii pe problemele specifice vârstei şi individuale;
* controlează evoluţia elevilor în raport cu obiectivele;
* apreciază, evaluează atingerea performanţelor, standardelor date, formulează judecăţi de valoare.

Prin aceste comportamente, profesorul influenţează managerial activitatea instructiv-educativă, dar nu confundă cele două planuri de acţiune.

•Managementul clasei se diferenţiază de managementul şcolii sau a altor medii educaţionale prin specificul relaţiilor profesor-elevi, în scopul formării - dezvoltării personalităţii acestora, concomitent cu problemele ei pedagogice, metodologice. Această abordare este argumentată prin:

* argumente organizaţionale. Grupul-clasă are dimensiunile unei organizaţii,. pentru că acţionează după norme şi criterii de asociere organizată, are scopuri şi obiective comune, sarcinile de rezolvat sunt distribuite şi în comun şi diferenţiat, fiecare elev îndeplineşte roluri comune, dar şi individualizate, la nivelul clasei se constituie o anume comunicare şi un sistem informaţional, are un timp raţionalizat, utilizează în comun anumite resurse, satisface tendinţa naturală de asociere, facilitează constituirea unei mentalităţi comune şi o notă specifică a clasei (sintalitate);
* argumente epistemice (de cunoaştere)

Noile metodologii în cunoaşterea (epistemologia) ştiinţifică actuală arată că este nevoie de cooperare, comunicare pentru a se realiza atributele ei actuale: abordarea globalistă, interdisciplinară, calitativă, constructivizată, apropierea de realitatea aplicării ei practice;

- Argumente istorice. Evoluţia sensului unor termeni de bază arată adâncirea studiului problemelor manageriale: „şcoală" (de la sensul de „odihnă prin muncă", răgaz, la cel de instituţie cu funcţiuni specifice"), „profesor" (de la lat. „profiteri, professum" - a vorbi în faţa cuiva, a face profesie de credinţă, a declara în mod public, la practicarea funcţiei de educator a altora).

În ambele cazuri, s-au aprofundat funcţiile specifice (luarea de decizii, planificare, organizare, dirijare, coordonare, îndrumare, evaluare, reglare), pentru realizarea eficientă a obiectivelor, activităţilor.

Istoria pedagogiei dezvoltă tocmai evoluţia acestor idei, confruntarea diferitelor teorii şi sisteme educaţionale care au îmbunătăţit şi abordarea managerială a problemelor pedagogice;

- Argumente sociologice. Realizarea educaţiei se bazează şi pe antrenarea relaţiilor reciproce profesor - elevi, elevi - elevi, elevi - şcoală, elevi - clasă, grup.

Mediul social al clasei, motivarea socială a învăţării, climatul de muncă, tipurile de relaţii interpersonale influenţează planificarea, organizarea, realizarea educaţiei.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele învăţării sunt dependente şi de performanţele grupului, de echilibrarea obiectivelor formării (cunoştinţe-atitudini-motivaţii- comportamente-reprezentări sociale), de climatul psihosocial al clasei, de modurile de organizare a elevilor, de aprecierea celorlalţi, de afirmarea unor lideri, de climatul emoţional şi moral al grupurilor din clasă, de sistemul de aşteptări ale clasei şi de criteriile ei de apreciere valorică, de îndeplinirea rolului de lider al clasei de către profesor:

* argumente psihologice. Numeroase obiective ale educaţiei, explicaţii ale învăţării, aspecte ale dezvoltării şi formării elevilor, ale formării comportamentelor se fundamentează pe datele psihologiei (generale, genetice, sociale, cognitive);

* argumente manageriale propriu-zise. Ele au în vedere nuanţele subliniate în definirea managementului, a funcţiilor sale, a rolurilor profesorului (supraveghere, planificare, organizare, dirijare, coordonare, executare, administrare, gestionare, direcţionare, controlare, evaluare, reglare, decizie, consiliere).

Prin aceste argumente, managementul clasei devine o componentă a ştiinţelor pedagogice, în relaţie directă cu celelalte discipline care dezvoltă problematica educaţiei.

Paradigme ale studiului managementului clasei

Paradigmele sunt idei de bază care sintetizează, exprimă esenţa unor aspecte teoretice şi practice unitare, cu efecte interpretative şi aplicative majore. Şi pedagogia recurge la acestea în exprimarea teoriilor, exemplelor, modelelor semnificative: paradigma curriculumului, a învăţământului formativ, a profesorului-manager al clasei etc.

A) în problematica managementului clasei, paradigmele care explică sunt:

- Normativă, pentru raportarea la criteriile de funcţionare, de structurare, de organizare a claser, a grupurilor ei; interpretativă, pentru raportarea la integrarea individului în grupul social, pe baza interacţiunilor conturate.

Paradigmele explicativ-conceptuale ale managementului clasei clarifică: factorii determinanţi (cadrele didactice şi formarea lor, structura clasei), dimensiunile sale (psihologică, normativă, ergonomică, operaţională, creativă), nivelul interacţional, utilizarea timpului, pregătirea începerii noului an şcolar, realizarea climatului educaţional al clasei, prevenirea managementului defectuos (lipsa de motivare, oboseala, agresivitatea), intervenţiile în situaţie de criza managerială, realizarea de negocieri ş.a.

B) Paradigmele metodologice în studiul managementului clasei se referă la modalităţile şi instrumentele de cunoaştere a clasei, a evoluţiei universului clasei, a percepţiilor elevilor asupra clasei şi profesorului.

Astfel s-au conturat scale de apreciere, pe diferite probleme ale temei: inventarul mediului de învăţare (climatul clasei), scala mediului şcolar individualizat ş.a.

Aceste instrumente favorizează studiul intensiv al clasei, pentru îmbunătăţirea intervenţiilor în situaţii manageriale normale sau de criză.

Bibliografie

1. Iucu R. M., *Managementul şi gestionarea clasei de elevi*, 2000, Editura Polirom, Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

FORMAREA COMPETENŢELOR LINGVISTICE ALE PREŞCOLARILOR ŞI ELEVILOR CLASELOR PRIMARE PRIN PRISMA CONTINUITĂŢII

Conf. univ. dr. Valentina Mîsliţchi,
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie Preşcolară,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău)

Problema învăţământului axat pe formarea de competenţe este una de actualitate, atât la nivel internaţional, cât şi naţional. Trebuie remarcat faptul că însuşi conceptul de *competenţă* provoacă apariţia polemicilor în rândul cercetătorilor, fiindu-i atribuite conotaţii diverse. În această ordine de idei, considerăm prioritar de a specifica din start faptul că aderăm la opinia cercetătoarei V. Botnari care abordează conceptul de competenţă din perspectivă holistică, ce desemnează o integralitate imanentă a achiziţiilor subiectului din momentul în care acesta acceptă şi îşi propune să atingă un scop [2, p.100]. Abordarea competenţei din perspectivă holistică solicită şi o modalitate specifică de concepere a personalităţii care o posedă sau urmează să o însuşească. O asemenea persoană, din perspectiva manifestării ei autentice, ar prezenta o constelaţie dinamică de potenţialităţi energetice, reactive, atitudinale, disponibilităţi şi strategii rezolutive şi creatoare, comportamente exprimate şi simbolizate prin roluri manifeste, tranziente şi virtuale, dinamice şi transformative [1, p.190].

În accepţiunea noastră, competenţa reprezintă o integralitate imanentă a achiziţiilor subiectului (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) care se află în relaţie de interdependenţă şi se manifestă prin influenţe reciproce din moment ce personalitate îşi propune să atingă un anumit scop [6].

De asemenea, ţinem să remarcăm faptul că şi conceptului de competenţă lingvistică i s-au atribuit diverse conotaţii. În viziunea noastră, competenţa lingvistică are două perspective de interpretare: una generală şi alta specială.

Din perspectiva generală, competenţa lingvistică reprezintă o integralitate imanentă a sistemului fonetic, lexical şi gramatical al limbii, care solicită mobilizarea motivată a unui ansamblu structurat de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini ce se află în relaţie de interdependenţă şi se manifestă prin influenţe reciproce din moment ce personalitatea îşi propune să atingă scopul comunicării.

Din perspectivă specială, competenţa lingvistică reprezintă o integralitate imanentă a achiziţiilor specifice fenomenului lingvistic concret selectate de subiect (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) care se află în relaţie de interdependenţă şi se manifestă printr-o modalitate inedită din moment ce acesta are intenţia de a codifica exact şi precis mesajul [6].

Precum remarcă dialectică, în cazul în care generalul precizează deosebirea dintre obiectele sau fenomenele comparate, el apare în rolul de special, însă când indică asemănarea obiectelor comparate, generalul apare în propriul său rol [13]. Aşadar, această interpretare filosofică ne permite să apreciem relaţia dintre competenţa lingvistică şi competenţa de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului ca şi relaţia dintre general şi special. Interpretarea metodologică a specificului ne permite să apreciem competenţa de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului drept o competenţă lingvistică specială.

Prin competenţa de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului avem în vedere o integralitate imanentă a achiziţiilor lingvistice specifice acestora (cunoştinţe, capacităţi şi atitudini) care se află în relaţie de interdependenţă şi se manifestă prin influenţe reciproce din moment ce subiectul îşi propune ca scop utilizarea corectă a formelor substantivului în diverse contexte de exprimare [6].

Limba privită ca sistem, adică asemeni unui complex de elemente care se influenţează reciproc şi care sunt coordonate între ele în vederea îndeplinirii unei funcţii comune, are rolul de a servi ca mijloc de comunicare între oameni şi fiecare dintre părţile ei constitutive - fonetica, vocabularul şi gramatica - este organizată în aşa fel încât să-şi poată îndeplini acest rol. Din acest motiv este dificil

Scanned with OKEN Scanner

de a acorda prioritate uneia dintre aceste părţi. Cu toate acestea, numeroase studii atestă rolul important pe care îl deţine gramatica în structura limbii.

Фомичева Г.А. susţine că pentru a înţelege vorbirea este insuficient de a înţelege sensul lexical al cuvintelor. E necesar a înţelege şi raportul gramatical dintre aceste cuvinte. Structura gramaticală a limbii redă semnificaţia raportului dintre fenomenele realităţii, exprimate în plan logic prin structuri lingvistice complexe [15, p.111].

Graur Al. Afirmă că, deşi gramatica este legată de lexic pentru că ea nu se naşte şi nu se poate aplica decât pe materialul lexical existent al limbii, deşi se află în relaţie cu fonetica, deoarece cuvintele şi caracteristicile morfologice sunt formate din sunete, fără structura gramaticală nu am avea decât cuvinte izolate care nu ar fi în stare să exprime judecăţi şi raţionamente [4, p.155].

Datorită importanţei pe care o are gramatica în structura limbii, apare necesitatea formării corectitudinii gramaticale a vorbirii încă de la vârstă preşcolară şi şcolară mică, acest fapt conducând la asigurarea calităţii competenţelor lingvistice ale copiilor.

Însuşirea structurii gramaticale a limbii nu se realizează pe calea unei simple automatizări, ci implică intervenţia permanentă a gândirii, pentru efectuarea analizelor, sintezelor, comparaţiilor necesare în vederea utilizării corecte a formelor gramaticale în funcţie de contextul lingvistic dat.

Semnificativă pentru cercetarea noastră este investigaţia psiholingvistului rus Сохин Ф.А., care a cercetat procesul de formare a aspectului gramatical al vorbirii copiilor în baza aplicării prepoziţiei. În acest sens, cercetătorul vorbeşte despre existenţa unor etape parcurse de copil în asimilarea aspectului gramatical al limbii: etapa imitării formelor gramaticale, generalizarea formelor gramaticale şi diferenţierea acestora care succede în cadrul ultimei etape [16].

Psihologul rus Эльконин Д.Б. afirmă că pe aceeaşi cale evoluează înţelegerea sensului şi aplicarea adecvată de către copii a oricărei forme gramaticale. Iniţial, realitatea obiectivă este exprimată prin mijloace lexicale punându-se accentul pe perceperea unei situaţii concrete, apoi se evidenţiază forma gramaticală, iar în cele din urmă are loc abstractizarea şi generalizarea raporturilor (situaţiilor) desemnate de forma gramaticală respectivă [18, p. 372].

Procesul de însuşire nemijlocită a formei gramaticale a fost cercetat de Попова М. И. în contextul formării la copii a priceperii de a acorda substantivele cu verbele la timpul trecut. Cercetătoarea a demonstrat că în procesul însuşirii formei gramaticale se evidenţiază înlocuirea unor stereotipuri cu altele noi şi diferenţierea lor ulterioară. La început în realizarea acordului gramatical dintre substantiv şi verb prevalează cele de genul feminin, apoi în locul acestui stereotip apare altul nou şi începe să prevaleze acordul cu substantivele de genul masculin. Ulterior, urmează perioada diferenţierii în cadrul căreia se intercalează, se confruntă cele două tipuri de situaţii şi în cele din urmă apare acordul corect, realizat de copil în funcţie de contextul lingvistic dat [apud 17].

Printre părţile de vorbire flexibile, substantivul ocupă un rol important, datorită numărului impunător de cuvinte pe care le denumeşte. Cercetările realizate în domeniul psiholingvisticii de către Аркин Е.А. denotă faptul că în vocabularul preşcolarului substantivele ocupă un loc semnificativ, constituind 50,2%, în comparaţie cu verbele (27,4%), adjectivele (11,8%), adverbele (5,8%), numerale (1,9%), conjuncţiile (1,2%), prepoziţiile (1,8); interjecţiile (0,9%). [apud 17, p.165]

Psihologul român U. Şchiopu susţine că substantivele au o poziţie de comunicare favorizată şi la şcolarii mici, dat fiind faptul că acestea au o mare valoare de evocare precisă, prin ele se vehiculează experienţa identificării obiectelor, fenomenelor, situaţiilor, iar aceasta conduce la creşterea corectitudinii structurilor gramaticale ale vorbirii. În acest sens, cercetătoarea afirmă că un cuvânt nou însuşit de copil poate apărea în scurtă vreme în zeci de combinaţii gramaticale diferite care conferă sensuri şi semnificaţii noi, generând fenomenul de creativitate verbală [10, p. 134].

Susţinem ideea conform căreia competenţa lingvistică ce ţine de utilizarea corectă a formelor gramaticale ale substantivului formată copiilor la vârsta preşcolară mare au un rol esenţial în

Scanned with OKEN Scanner

înţelegerea corectă de către copil a noţiunilor gramaticale despre substantiv studiate la vârsta şcolară mică. Acest lucru este argumentat şi de faptul că normele şi noţiunile gramaticale se însuşesc temeinic în procesul aplicării lor în practica exprimării. Datorită gradului lor ridicat de abstractizare şi generalizare, noţiunile gramaticale nu pot fi înţelese dacă nu sunt folosite în exprimarea curentă.

Spre deosebire de noţiunile aritmetice şi cele din domeniul ştiinţelor naturii (noţiuni care generează obiecte şi fenomene sensibile), cunoştinţele gramaticale sunt abstracţii care generează alte abstracţii. Ele reflectă cuvinte şi relaţii dintre cuvinte care apar în cadrul vorbirii sau al scrierii corecte [5, p.174]. Cu toate că în studiul gramaticii se operează cu abstracţiuni, această ştiinţă are un pronunţat caracter practic. Domeniul aplicării în practică a cunoştinţelor de gramatică îl constituie comunicarea, exprimarea corectă.

Pentru a înţelege sensul definiţiilor gramaticale despre substantiv, elevii trebuie puşi în situaţia de a le aplica în procesul exprimării. Astfel ei îşi vor da seama de utilitatea lor şi, ca urmare, vor face apel la ele ori de câte ori au nevoie pentru a fi siguri de corectitudinea exprimării. Regulile şi definiţiile gramaticale înţelese corect şi aplicate în practica exprimării devin instrumente de autoreglare, de autocontrol.

La intrarea în şcoală copilul stăpâneşte elementele de bază ale limbii materne. Formarea vorbirii corecte din punct de vedere gramatical se produce la copii înaintea însuşirii noţiunilor şi definiţiilor gramaticale, precum şi a logicii acestora. Însă odată cu intrarea în şcoală, limba maternă devine un obiect de studiu cu noţiuni, reguli, definiţii care se însuşesc conştient în vederea unei exprimări corecte, atât orale cât şi scrise. Deşi copiii învaţă să comunice cu interlocutorii cu mult înainte de a cunoaşte cele mai elementare reguli ale lingvisticii, prin studierea gramaticii se asigură fundamentul teoretic, ştiinţific al exprimării corecte, elevii cunosc logica limbii, se realizează însăşi conştientizarea limbajului. Astfel are loc automatizarea competenţelor baza cărora s-a pus în etapa anterioară.

I. Şerdean susţine că „prin studiul gramaticii elevii înţeleg logica limbii, bogăţia ei şi de deprind să folosească în mod corect şi conştient atât în vorbire, cât şi în scriere un vocabular adecvat, o exprimare corectă". Studiind gramatica, elevii reuşesc să înţeleagă mai bine gândurile altora şi să se folosească de limbă ca mijloc de comunicare, de acumulare a unor cunoştinţe" [11, p.262].

În prima etapă a studiului limbii, copii operează cu noţiunile de limbă fără să le numească sau să le definească (vârsta preşcolară mare şi în clasele întâi şi a doua). În această perioadă copiii sunt familiarizaţi cu unele cunoştinţe simple de limbă, pe cale oral – practică. În clasele a treia şi a patra, elevii însuşesc în mod ştiinţific noţiuni de limbă prin reguli şi definiţii. În acest sens, considerăm importantă pentru cercetarea noastră afirmaţia lui I. Şerdean potrivit căreia „în învăţarea de către elevi a unor reguli şi definiţii gramaticale se face apel la experienţa lingvistică dobândită în etapa oral-practică". În acelaşi timp, cunoştinţele de limbă pe care le dobândesc copiii încă din prima etapă a acestui proces, când nu se face apel al definiţii sau când acestea se dau parţial, trebuie să fie corecte, chiar dacă rămân la nivelul oral-practic. „Orientarea greşită a copiilor în studiul limbii în această etapă are urmări negative în învăţarea corectă a noţiunilor teoretice de limbă" [11, p. 263].

În formarea competenţei de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului copilul se va baza pe experienţa acumulată anterior. Este vorba de un *continuum experienţial* (termenul fiind creat de Dewey J. în 1939, în studiul Experience and Education) [apud 12, p.70], care vizează legătura neîntreruptă a experienţelor ce stau la baza învăţării şi de reelaborare permanentă a lor, pentru a produce astfel efecte formative stabile. În timp, apare o creştere a experienţei, caracterizată prin capacitatea crescândă a copilului de a face faţă noilor situaţii, care se datorează posibilităţii sale de a învăţa continuu din experienţele acumulate [12, p.75]. Totodată, în formarea la copii a competenţei de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului, se va urmări respectarea principiului succesiunii care se referă nu numai la ordinea logică a cunoştinţelor, dar şi la secvenţierea pentru gradarea dificultăţilor, precum şi la pregătirea elevului, prin noile achiziţii, pentru însuşirea celor ulterioare.

Scanned with OKEN Scanner

Problema realizării continuităţii formării competenţelor lingvistice la preşcolarii mari şi şcolarii mici are în vedere, în primul rând, nivelul la care copiii din clasa întâi pornesc în acest proces complex de transformare a achiziţiilor.

Încă de la vârsta preşcolară mare, printr-un şir de generalizări succesive, copilul înaintează spre formarea unor noţiuni de morfologie. Preşcolarul este orientat spre înţelegerea faptului că cuvintele sunt grupate după obiectele pe care la desemnează: unele sunt nume de fiinţe, altele sunt nume de lucruri. În acest mod, gândirea copiilor se pregăteşte pentru operaţiile ulterioare de încadrare a anumitor cuvinte în noţiunea de substantiv, fără a fi prezentată definiţia sau a fi numit termenul.

Toate achiziţiile însuşite de copii la vârsta preşcolară mare servesc drept bază în învăţarea noţiunilor gramaticale despre substantiv în ciclul primar. În acelaşi timp, familiarizarea elevilor din ciclul primar cu unele noţiuni gramaticale despre substantiv constituie suportul fundamentării ştiinţifice a aplicării unei forme gramaticale concrete într-o anumită situaţie de exprimare, a formării capacităţii de exprimare corectă în general.

Susţinem ideea potrivit căreia finalitatea studierii gramaticii nu o constituie acumularea unui anumit număr de reguli, fără ca acestora să li se asigure o valoare funcţional-practică. Studiul elementelor de gramatică are ca scop fundamental cultivarea limbajului elevilor, prin limbaj înţelegându-se procesul de exprimare a ideilor şi a sentimentelor prin mijlocirea limbii.

În această ordine de idei, I. Şerdean consideră că a nu se ţine seama de acest lucru înseamnă a face de-a dreptul imposibilă însăşi învăţarea regulilor şi normelor gramaticii, căci acestea nu por fi învăţate decât prin mijlocirea limbii, în procesul aplicării lor în activitatea de comunicare. Astfel, normele gramaticale devin „modele mintale" care reglează şi autoreglează folosirea corectă a limbii ca principal mijloc de comunicare.

O particularitate esenţială a învăţării noţiunilor de limbă o constituie reluarea pe un plan superior a celor învăţate anterior. Un asemenea sistem de repartizare a volumului de cunoştinţe se numeşte concentric. Potrivit sistemului concentric, copiii sunt familiarizaţi cu noţiunile de limbă şi îşi dezvoltă capacitatea de a se exprima corect în mod gradat, adăugând mereu, la ceea ce cunosc, elemente noi. Astfel, în perioada preşcolară şi clasele întâi şi a doua, copiii folosesc în vorbire cuvinte care denumesc fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii, construiesc propoziţii cu aceste cuvinte, pentru ca în clasa a treia să înveţe că aceste părţi de vorbire se numesc substantive. De asemenea, ei înţeleg încă de la vârsta preşcolară că aceste cuvinte pot denumi o singură sau mai multe fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii etc., pentru ca în clasa a treia să înveţe despre numărul substantivului, iar în clasa a patra să afle despre genul şi funcţia sintactică a substantivului (subiect, nume predicativ, parte secundară). În clasele gimnaziale elevii vor învăţa şi declinarea, pornind de la ceea ce cunosc despre substantiv încă din ciclul primar. Deci, ceea ce se adaugă de la o etapă la alta, de la o clasă la alta, sunt elementele definitorii ale unor noţiuni, precum şi ale unor categorii gramaticale noi.

Cunoştinţele de limbă cu referire la categoriile gramaticale ale substantivului vor fi înţelese şi asimilate temeinic numai atunci când vor deveni operante, adică atunci când vor fi folosite în practica exprimării. Având la baza achiziţiile anterioare ale copiilor, care de asemenea necesită a fi formate corect, argumentate ştiinţific şi adaptate particularităţilor de înţelegere a copiilor, cunoştinţele de limbă studiate de către şcolarii mici, iar mai târziu de către elevii din ciclul gimnazial, îşi vor îndeplini rolul de a controla, dirija şi regla exprimarea.

I. Şerdean vorbeşte despre respectarea anumitor cerinţe în procesul formării noţiunilor gramaticale, care considerăm că pot servi drept sprijin şi în formarea la elevi a noţiunilor gramaticale despre substantiv. Aceste cerinţe sunt: materialul concret, intuitiv, de la care se porneşte în învăţarea unei noţiuni gramaticale trebuie să fie *cuvântul, textul*, şi nu obiecte, imagini ilustrative, care orientează copilul spre gândirea concretă; este important să se realizeze caracterul conştient al înţelegerii noii definiţii, asigurat de măsura în care elevii participă efectiv la elaborarea acesteia, astfel

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

încât formularea ei să constituie o consecinţă firească a eforturilor pe care elevii le fac sub conducerea învăţătorului; elaborarea de către elevi a definiţiei gramaticale se bazează pe nivelul achiziţiilor însuşite anterior; elevii sunt conduşi să elaboreze o definiţie gramaticală pe baza cercetării materialului lingvistic cu ajutorul operaţiilor de gândire: analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare şi generalizare; materialul lingvistic utilizat trebuie bine conceput (selectat), astfel încât să redea cu precizie fenomenul gramatical studiat; noţiunile gramaticale se însuşesc în mod temeinic pe baza înţelegerii legăturii dintre ele, pentru că o noţiune gramaticală nu poare fi înţeleasă dacă este luată izolat, dacă este ruptă de un anumit context în care se află; noţiunile gramaticale îşi vor demonstra valoarea numai prin aplicarea lor în practica exprimării [11, p.270-275].

Faptul că anume cuvântul trebuie să fie materialul concret utilizat nu înseamnă că în procesul formării noţiunilor gramaticale nu se vor folosi materialele intuitive: imagini, scheme, tabele etc. Ideea este că aceste mijloace auxiliare nu pot înlocui cuvintele, textele care oferă principalul material pe baza căruia se face studiul noţiunilor respective.

G. Chiosa afirmă că elevii trebuie orientaţi să opereze în studiul gramaticii „nu numai cu conţinutul noţional al cuvântului, ci şi cu cuvântul privit din punctul de vedere al structurilor morfologice şi al raporturilor în care se află cu celelalte cuvinte din propoziţie" [3, p.22]. Este vorba de distincţia ce trebuie făcută între cunoaşterea laturii semantice a cuvântului şi cunoaşterea caracteristicilor lui gramaticale, iar acest lucru se realizează prin realizarea acţiunilor directe a copilului cu cuvântul.

Încă de la vârsta preşcolară mare, copiii sunt ajutaţi să intuiască existenţa materială a cuvântului, căruia îi analizează silabele, sunetele şi reprezentarea grafică. Mai apoi, studiind substantivul ca parte de vorbire şi unele categorii morfologice (numărul şi genul), elevii fac legătura dintre forma cuvântului şi sensurile gramaticale pe care i le oferă modificările aduse de acestea şi-şi pot argumenta ştiinţific apariţia şi necesitatea acestor modificări.

Drumul pe cere îl parcurg elevii de la materialul de limbă până la elaborarea definiţiilor gramaticale este dificil şi implică angajarea unui susţinut efort de gândire din partea lor. Etapa cea mai importantă în acest proces este aceea în care, pe baza operaţiilor de gândire, elevii sunt conduşi să elaboreze o definiţie gramaticală, învăţătorul având sarcina de a asigura înţelegerea de către elevi a definiţiei şi a reduce riscul memorării mecanice a acestora, cunoscând faptul că fiind memorate mecanic, definiţiile nu vor avea nici o valoare operaţională şi se vor uita foarte uşor.

Procesul de elaborate a definiţiei substantivului începe cu *analiza* materialului lingvistic în conţinutul căruia apar cuvinte care denumesc fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii. Este bine ca înseşi aceste cuvinte ce denumesc obiecte diverse să fie situate în locuri diferite în propoziţiile ce alcătuiesc textul propus de învăţător. Aceste situaţii diferite în care apare substantivul permit recurgerea, absolut necesară, la *comparaţie*, asigurând în acelaşi timp realizarea riguroasă a *abstractizării*. Prin comparaţie elevii conştientizează că unele cuvinte denumesc fiinţe, altele – lucruri sau fenomene. Prin abstractizare se ajunge la înţelegerea faptului că acea parte care a fost desprinsă din vorbire arată un nume.

După ce elevii au fost conduşi astfel încât, pe baza operaţiilor de gândire, să înţeleagă că toate aceste părţi de vorbire se aseamănă între ele prin aceea că denumesc ceva, nu va fi deloc greu ca, prin *generalizare*, să se formuleze definiţia substantivului. Din unirea în plan mintal a acestor date esenţiale rezultă însăşi definiţia substantivului, la care s-a ajuns prin efort intelectual propriu al elevilor: partea de vorbire care denumeşte fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii se numeşte substantiv. Pentru ca substantivul să nu fie înţeles că o parte de vorbire izolată, elevii sunt solicitaţi să introducă substantivele în enunţuri, orale sau scrise.

Unul din aspectele în care trebuie să se regăsească fenomenul continuităţii în activitatea dintre grădiniţă şi şcoala primară se referă la arealul metodelor didactice aplicate în procesul educaţional.

Studiind problema continuităţii dintre grădiniţă-şcoală în dezvoltarea vorbirii copiilor, Лямина Г.М. susţine că un rol important îl deţin jocurile didactice prin intermediul cărora se realizează interconexiunea dintre aspectul lexical, fonetic şi gramatical al vorbirii. Fiind axate pe materialul lingvistic cunoscut de copii, jocurile didactice pun accentul pe soluţionarea diverselor situaţii lingvistice [14, p.13].

În acest sens, utilizarea în lucrul cu copiii a jocurilor didactice la ambele etape de vârstă conduce la eficacitatea procesului de formare a competenţelor lingvistice. Acest lucru înseamnă, pe de o parte, că activităţile de învăţare organizată şi dirijată nu pot fi iniţiate în grădiniţa de copii în afara jocului, deoarece elementele psihologice implicate în învăţare se află doar în proces de formare, iar, pe de altă parte, unele tehnici ale instruirii prin joc îşi găsesc utilitatea şi motivaţia deplină şi în şcoala primară, cunoscându-se faptul că, prin natura sa, jocul stimulează activitatea de învăţare şi atenuează efectele efortului intelectual şi fizic pe care îl presupune realizarea acestei activităţi.

Jocurile didactice oferă copiilor posibilitatea de a însuşi treptat formele structurii gramaticale, pornind de la propoziţii simple şi trecând la acorduri şi raporturi gramaticale, care presupun judecăţi logice. În acest sens, se urmăreşte ca exemplele de jocuri didactice propuse preşcolarilor mari şi şcolarilor mici de către cadrele didactice să fie axate atât pe morfologie, cât şi pe sintaxă [7].

Cercetătoarea L. Mocanu afirmă că esenţa jocului verbal axat pe formarea aspectului gramatical al vorbirii copiilor de vârsta şcolară mică derivă din reunirea organică a sarcinii didactice cu acţiunea ludică [8, p.3]. Cercetătoarea propune diverse jocuri didactice pentru formarea aspectului gramatical al vorbirii copiilor: „El-ea", „O-un-nişte", „Cui?", „Cum?", „Cine este?", „Spune multe", „Al, a, ai, ale cui?", „Cui?" etc. [Ibid., p.19].

Eficienţa jocurilor didactice depinde în mare măsură de modul în care cadrul didactic ştie să le selecţioneze în raport cu situaţiile concrete existente în grupă sau clasă. Aceasta presupune o bună cunoaştere a copiilor sub raportul nivelului atins în formarea competenţelor lingvistice, în funcţie de care să acţioneze în sistematizarea conţinuturilor lingvistice implicate în joc. Astfel, sistemul gramatical al limbii este asimilat de copil în mod concentric, în grade diferite, după nivelurile de vârstă şi în conformitate cu particularităţile individuale.

Educaţia axată pe cel ce învaţă are impact major asupra asigurării continuităţii în formarea competenţelor lingvistice care conferă integralitate, funcţionalitate, încurajarea dezvoltării potenţialului lingvistic al subiectului, existenţialitate, deschiderea spre dialog a subiecţilor actului educaţional.

Prerogativele psihopedagogiei centrate pe copil îşi găsesc reflectarea şi în procesul de formare a competenţelor lingvistice, din perspectiva cărora copilul se transformă din postura de *obiect* în cea de *subiect* al educaţiei. Calitatea de subiect vizează capacitatea individului ori a grupului de a se manifesta ca individualitate, de a da dovadă de proactivitate, libertate şi alegere în luarea de decizii, asumarea responsabilităţii pentru propriile decizii etc. Astfel, învăţarea centrată pe subiect oferă oportunităţi de monitorizare a propriei învăţări, în consecinţă accentuând necesitatea ca elevii să-şi asume un înalt grad de responsabilitate, precum şi să-şi administreze învăţarea [9, p.24].

Analiza conţinuturilor expuse anterior permite evidenţierea următoarelor concluzii:

- Preşcolaritatea reprezintă o etapă semnificativă de formare a competenţelor lingvistice, toate achiziţiile însuşite de copii la această vârstă servind drept bază în învăţarea noţiunilor gramaticale în cadrul învăţământului primar.
- Continuitatea în formarea competenţelor lingvistice este un fenomen complex ce asigură dezvoltarea coerentă a potenţialului verbal al copilului, valorificând experienţa lui anterior acumulată în asimilarea codurilor fenomenelor lingvistice respective.
- Practica educaţională de asigurare a continuităţii în formarea competenţelor lingvistice la

Scanned with OKEN Scanner

copii reflectă monitorizarea corelării conţinuturilor şi tehnologiilor aplicate de cadrele didactice cu particularităţile de vârstă ale copiilor, în vederea formării eficiente a competenţelor nominalizate la copiii de vârstă preşcolară mare şi şcolară mică.

- Continuitatea în formarea competenţelor lingvistice la preşcolarii mari şi şcolarii mici apare ca o necesitate de interacţiune dintre instituţiile care asigură educaţia formală a acestora şi vizează atât dinamica dezvoltării lingvistice a copiilor, cât şi proiectarea şi realizarea procesului pedagogic.

Bibliografie

1. Botnari V. Paradigma formării competenţelor profesionale la studenţi. În: Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. Chişinău: CEP USM, 2009, vol. III, p. 187-191.
2. Botnari V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenţei profesionale. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 6 (26), p. 97-100.
3. Chiosa C.-G. Metodica predării limbii române. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1964.
4. Introducere în lingvistică. Sub conducerea acad. Al. Graur. Ed. A II-a. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1965. 382 p.
5. Introducere în psihologia contemporană. Coordonator: I. Radu. Cluj-Napoca: Sincron, 1991.
6. Mîslițchi V. Continuitatea în formarea competenţelor lingvistice la copiii de vârsta preşcolară mare şi şcolară mică. Autoref. Tezei de dr. în pedagogie. Chişinău, 2011. 28 p.
7. Mîslițchi V., Furdui L. Valenţele jocului didactic în formarea corectitudinii gramaticale a vorbirii copiilor. În: Univers Pedagogic, 2009, nr. 4, p. 41-46.
8. Mocanu L. Jocuri verbale în grădiniţă. Chişinău: Editura Lumina, 1996. 112 p.
9. Psihopedagogia centrată pe copil. Coord. Guţu Vl. Chişinău: CEP USM, 2008. 175 p.
10. Şchiopu U., Piscoi V. Psihologia generală şi a copilului. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1989. 280 p.
11. Şerdean I. Didactica limbii şi a literaturii române în învăţământul primar. Bucureşti: Editura Corint, 2005. 320 p.
12. Ştefan M. Lexicon pedagogic. Bucureşti: Editura Aramis Print, 2006. 384 p.
13. Диалектический и исторический материализм. Под ред. Мысливченко А.Г., Шептулина А. П. Москва: Политиздат, 1988. 446 с.
14. Лямина Г.М. Преемственность в работе детского сада и школы по развитию речи. В: Дошкольное воспитание, 1977, №8, с. 11-17.
15. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 1977. 239 с.
16. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка. Канд. Дис. Москва, 1955.
17. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва: Академия, 2005. 384 с.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 555 с.

SERVICII SOCIALE INOVATIVE PENTRU COMUNITĂŢI IZOLATE

Cercet.şt.gr. III, dr. Liviu Adrian Măguriamu, Institutul de Cercetări Economice şi Sociale "Gh.Zane", Academia Română, Filiala Iaşi

1. Radiografie a problematicii comunităţilor rurale izolate din Regiunea Nord-Est

În anul 2011, 40.3% din populaţia României era expusă riscului de sărăcie sau excluziune socială, acest procent având o valoare semnificativ mai mare decât media europeană (24.1%). Discrepanţele inter-regionale sunt semnificative, Regiunea Nord Est fiind aproape de două ori mai săracă decât Bucuresti-Ilfov[9].

[9] „Rezultatele analizei documentare *Sectorul incluziune socială şi combaterea sărăciei*", 2013, pag. 4-5 (h p://www.fonduri-ue.ro/res/ lepicker users/cd25a597fd-62/2012-

Scanned with OKEN Scanner

Aproximativ 46% din totalul populaţiei stabile trăieşte în mediul rural, conform datelor furnizate de Recensământul din 2011. Discrepanţa majoră dintre mediul rural şi mediul urban, în ceea ce priveşte sărăcia şi incluziunea socială, constituie un punct comun în toate studiile şi cercetările de profil. Conform Institutului de Economie Socială, precum şi a Institutul pentru Cercetarea Calităţii Vieţii al Academiei Române, 75% dintre românii din mediul rural trăiesc în condiţii precare. Persoanele care trăiesc în mediul rural depind în mare măsura de agricultură, activitate economică care nu le poate asigura un trai decent, dată fiind productivitatea redusă şi accesul limitat la pieţe al agricultorilor români. Principalele categorii cu risc ridicat de sărăcie includ gospodăriile mari, cu doi şi mai mulţi copii, cu precădere din Regiunea Nord-Est. Astfel, se poate vorbi în prezent de existenţa unor zone defavorizate în mediul rural, care prezintă o serie de caracteristici comune, care conduc la excluziunea socială a membrilor acestora[10].

În sens larg, participarea la viaţa economică, socială, culturală şi politică este una dintre dimensiunile de bază ale incluziunii sociale. În privinţa participării social-culturale, şcoala reprezintă instituţia de prim rang ca importanţă în incluziunea socială. Cu toate acestea, abandonul şcolar, reprezintă o problemă majoră la nivel naţional, dar mult mai accentuat în comunităţile rurale. Problemele în familie şi lipsurile materiale sunt printre cele mai frecvente cauze ale abandonului şcolar în mediul rural. În cazul familiilor cu mulţi copii, adeseori fraţii mai mari sunt nevoiţi să aibă grijă de cei mai mici sau să se ocupe de gospodărie, în timp ce părinţii muncesc. Fetele sunt cele care renunţă mai des la şcoală din acest motiv[11].

O altă cauză a abandonului şcolar întâlnită în mediul rural este faptul că unii copii nu stăpânesc foarte bine limba română. Atunci când copiii sunt înscrişi în sistemul de învăţământ direct în clasa I, ei întâmpină dificultăţi majore de adaptare la viaţa şcolară şi, adeseori, părăsesc timpuriu sistemul de învăţământ, odată ce au învăţat să scrie şi să citească[12]. Cu toate acestea, există numeroase sate din mediul rural în care nu există nici o grădiniţă şi copiii trebuie să parcurgă distanţe lungi pentru a ajunge la cea mai apropiată grădiniţă. Lipsa mijloacelor de transport precum şi infrastructura defectuoasă face imposibilă înscrierea copiilor la grădiniţă pentru multe familii[13].

Accesul la instituţiile de învăţământ în comunităţile rurale, mai ales în ceea ce priveşte sistemul secundar superior, reprezintă o altă problemă majoră. Distanţa medie până la liceul sau la grupul şcolar este de circa 15 km. Din cadrul populaţiei de vârstă şcolară între 16 – 19 ani, aproximativ 20% dintre tineri abandonează şcoala din aceste motive[14]. În Vaslui sute de elevi sunt nevoiţi să plece noaptea de acasă pentru a ajunge la timp la şcoală, fiind în prezent un deficit de 41 de microbuze şcolare[15]. În condiţii de frig, ei merg zi de zi pe jos kilometri întregi. La nivel de judeţ rata abandonului şcolar a crescut de 3 ori faţă de anul trecut. În Iaşi, reprezentanţii Inspectoratului Şcolar Judeţean (ISJ) atrag atenţia că abandonul şcolar, se menţine la cote suficient de mari pentru a ne îngrijora, cele mai multe abandonuri sunt înregistrate în mediul rural, în rândul elevilor din primii ani

---

2020/Dezbateri%20parteneriale/Rezultatele%20analizei%20documentare/03.06.2013/7.Social%20inclusion_23%20mai.pdf)

[10] h p://www.9am.ro/s ri-revista-presei/Social/228811/trei-sferturi-din-romanii-din-mediul-rural-traiesc-in-condi i-precare.html#ixzz2ZqsMTK3V

[11] „Studiul-diagnostic privind situaţia abandonului şcolar şi părăsirea timpurie a şcolii în mediul rural", Fundaţia Soros România (h p://www.ziare.com/scoala/elevi/saracia-si-familia-cauze-ale-abandonului-scolar-in-mediul-rural-studiu-soros-1145526).

[12] *Ibidem*

[13] *Strategia privind educaţia timpurie - ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului* – (2006 - 2015)

[14] "O piaţă incluzivă a muncii în mediul rural. Studiu naţional privind sărăcia, excluziunea socială şi oportunităţile pieţei forţei de muncă în rândul tinerilor (16-35 ani) din mediul rural", 2012 (h p://eu-rural.ro/uploads/page a achment/ le/27/Raport RO 241012.pdf)

[15] h p://www.vrn.ro/necesar-de-peste-40-de-microbuze-scolare-la-vaslui

Scanned with OKEN Scanner

de şcoală. Se remarcă o incidenţă crescută a cauzelor de natură socio-economică – 37,48% din copii fie nu se pot prezenta la şcoală din cauza neputinţei părinţilor de a le cumpăra haine, rechizite sau pentru a plăti transportul, cazarea într-un cămin, fie sunt nevoiţi să contribuie la întreţinerea familiei, ceea ce nu le mai permite să aloce timp învăţăturii.

Accesul la servicii medicale şi sociale, rămâne pentru mulţi din locuitorii din zonele rurale o altă problemă majoră. Spre exemplu, un studiu[16] realizat la nivel naţional cu privire la mortalitatea infantilă, pe un eşantion de 625 copii decedaţi, semnalează o serie de aspecte grave din mediul rural: deplasarea mamelor la dispensar sau la spital presupune, în peste 80% din cazuri, utilizarea a cel puţin unui vehicul de transport. Numai 18,4% pot merge pe jos până la cabinetul medicului de familie; pentru a ajunge până la cel mai apropiat spital, peste 46% dintre mame utilizează cel puţin două mijloace de transport; 11,5% dintre mamele copiilor decedaţi au afirmat că nu au la dispoziţie mijloace de transport în comun pentru a ajunge la cel mai apropiat oraş. Acelaşi studiu arată că discrepanţele de dotare cu infrastructură fizică sunt, de asemenea, marcante, majoritatea satelor având doar drumuri nemodernizate, fiind lipsite de sistem de telefonie sau de apă curentă. În ceea ce priveşte posesia bunurilor de consum (aragaz, frigider, radio, TV, calculator etc.), 40 % din familii nu au decât un bun de consum şi 41 % au între 2 şi 4 bunuri.

În ceea ce priveşte siguranţa comunitară, în judeţul Iaşi exista un poliţist la 629 de ieşeni în anul 2012. Cea mai mare problemă a Inspectoratul de Poliţie Judeţean (IPJ) Iaşi este lipsa de personal din mediul rural (deficit de peste 30%) şi implicit accesul cetăţenilor la servicii de informare, consiliere, protejare şi soluţionare a problemelor, servicii pe care poliţia le acordă în mod normal. Există numeroase situaţii când poliţiştii din mediul rural sunt obligaţi să dea curs mandatelor de aducere la audieri realizate de către procurori şi, în astfel de situaţii, întreaga comună rămâne fără poliţişti care să asigure securitatea comunitară, prevenirea unor conflicte, anchetarea unor cazuri sau chiar intervenţia în situaţii de urgenţă.[17]. În Vaslui, deşi în anul 2012 au fost reînfiinţate posturile de *şef post comunal*, deficitul de personal din judeţ rămâne o problemă majoră, mai ales pentru că în anul 2012 numărul infracţiunilor din mediul rural a fost în creştere (Sursă: IPJ Vaslui).

În aceste condiţii, respectarea drepturilor omului şi în special a copilului, par a fi obiective de neatins şi costisitoare. În comunităţile rurale izolate *Convenţia ONU cu privire la drepturile copilului* devine o paradigmă teoretică şi inaplicabilă, extrem de greu de realizat fără sprijinul real al instituţiilor publice şi private specializate. Mai mult, numărul ONG-urilor care acordă servicii în aceste comunităţi izolate, este invers proporţional cu nevoia de servicii existentă.[18]

În concluzie, amplasarea marginală a familiilor din comunităţile rurale izolate, determină dificultăţi în comunicarea cu „exteriorul" (atât social cât şi geografic), limitează schimbul de informaţii în ambele sensuri şi accentuează tendinţele de izolare ale acestora.

---

[16] Ecaterina Stativă (coord.), Ecaterina Stativă, Anca Vitcu, Alin Stănescu, Rodica Nanu, *Cauzele medico-sociale ale mortalităţii copiilor sub 5 ani la domiciliu şi în primele 24 de ore de la internare*, UNICEF România, Bucureşti, pp.23-27.

[17] La întâlnirile consultative cu partenerii au fost discutate situaţii concrete, cu poliţiştii din mediul rural, legate de imposibilitatea de a se deplasa în comunele şi satele la care sunt arondaţi. Foarte frecvent trebuie să transporte la audieri persoane din comună (uneori şi 24 de persoane / zi) ceea ce înseamnă că, în acele zile, numeroase sate nu bene ciază de serviciile poliţiei rurale. Aceste situaţii se repetă lunar şi crează perturbări majore la nivelul comunei (Surse: IPJ Iasi şi IPJ Vaslui).

[18] Aproape toate comunele din Regiunea Nord-Est includ un sat centru de comună şi mai multe sate periferice. În timp ce satele centru concentrează resursele administrative şi instituţionale (primăria, poliţia, poşta, dispensarul, şcoala, căminul cultural), majoritatea satelor aparţinătoare nu dispun de institutii publice sau private care să ofere servicii sociale de bază.

Scanned with OKEN Scanner

Intervenţia propusă în acest proiect porneşte de la următoarea premisă de bază: specificul relaţiei dintre sărăcie, excluziune socială şi abandon şcolar, creează un fenomen social complex şi negativ care se regenerează continuu în comunităţile izolate. Este evident faptul că nivelul scăzut de educaţie influenţează semnificativ absenţa locurilor de muncă şi a veniturilor salariale şi implicit sărăcia. În acelaşi timp, copiii din gospodăriile afectate de sărăcie şi excluziune au şanse semnificativ mai reduse de a frecventa şcoala, din cauza faptului că, fie copiii nu se pot prezenta la şcoală din cauza neputinţei părinţilor de a le cumpăra haine, rechizite sau pentru a plăti transportul, fie sunt nevoiţi să contribuie la întreţinerea familiei, ceea ce nu le mai permite să aloce timp învăţăturii.[19]

Ruperea acestui cerc vicios în care sunt prinşi foarte mulţi copiii din mediul rural, în special din Regiunea Nord-Est, este posibilă prin orientarea pe câteva domenii majore de intervenţie:

- crearea unor servicii comunitare de îngrijire a copiilor preşcolari. Focalizarea pe educaţia timpurie şi anii preşcolarităţii este importantă deoarece aceasta este perioada când copiii se dezvoltă rapid şi, dacă procesul de dezvoltare este neglijat în acest stadiu, este mult mai dificil şi mai costisitor să se compenseze emoţional, psihologic şi cognitiv, aceste pierderi mai târziu. Pe de altă parte, serviciile de îngrijire şi educaţie a copiilor preşcolari vor permite părinţilor să-şi găsească locuri de muncă sau să participe la cursuri de calificare /recalificare şi, totodată, vor degreva fraţii de sarcina de a-şi supraveghea fraţii mai mici, eliminând astfel un blocaj al frecventării şcolii *(intervenţie timpurie)*;
- dezvoltarea unor servicii de prevenire şi reducere a abandonului şcolar *(prevenire şi corectare)*;
- asigurarea accesului la informaţii, servicii sociale, medicale a copiilor şi părinţilor;
- evaluarea nevoilor de servicii sociale, medicale şi de securitate la nivelul comunităţilor rurale izolate (diagnoza comunităţilor rurale izolate) în scopul elaborării de politici şi programe eficiente în domeniu, pe termen mediu şi lung.

2. Program pilot de intervenţie psiho-socio-educaţional

Proiectul *Servicii sociale inovative pentru comunităţile izolate din Regiunea Nord-Est*[20], implementat de Asociaţia Salvaţi Copiii Iaşi, îşi propune să contribuie la reducerea gradului de vulnerabilitate al copiilor şi familiilor acestora în 10 comunităţi rurale izolate din judeţul Iaşi şi Vaslui. Intervenţiile vor avea loc la nivelul copiilor (500 de copii), al familiei (80 de părinţi) şi al comunităţii (300 de familii). Modelul de intervenţie propus vizează: extinderea serviciilor de prevenire şi reducere a abandonului şcolar oferite de Asociaţia Salvaţi Copiii către 10 comunităţi rurale izolate din Regiunea Nord Est (prin modelul Şcoala Mobilă), dezvoltarea unor servicii sociale pilot, specifice zonelor rurale izolate (a. Înfiinţarea a 5 unităţi de educaţie timpurie, de tip *grădiniţa de acasă* – 3 în Iaşi şi 2 în Vaslui; b. Înfiinţarea Clinicii Mobile de Intervenţie Socială prin care vor fi oferite servicii sociale de bază: consiliere, îndrumare, sprijin material, acte de identitate, educaţie pentru sănătate - clinica va avea în componenţa sa psiholog, asistent social, poliţist, medic) şi realizarea unui amplu studiu-diagnostic privind nevoile de servicii sociale şi de securitate comunitară

---

[19] Ciprian Grădinaru, Mihaela Manole (coord.), *Învăţământul gratuit COSTĂ!*, Organiza a SalvaţiCopiii, Bucures ,2010,
(h p://salva copiii.ro/upload/p000600010001 Raport%20cercetare%20invatamantul%20gratuit%20costa.pdf)

[20] Proiectul este finanţat în cadrul Programului Fondul ONG în România. Obiectivul general al acestui program este "Consolidarea dezvoltarii societatii civile si cresterea contributiei la justitia sociala, democratie si dezvoltare sustenabila" si va contribui la obiectivele generale ale granturilor Spatiului Economic European (SEE) si norvegiene 2009-2014, de a reduce disparitatile economice si sociale in Spatiul Economic European si de a intari relatiile bilaterale intre Romania si statele donatoare Islanda, Liechtenstein si Norvegia. Operatorul Fondului ONG in Romania este Fundatia pentru Dezvoltarea Societatii Civile, impreuna cu partenerii sai Fundatia pentru Parteneriat si Centrul de Resurse pentru Comunitatile de Romi.

Scanned with OKEN Scanner

în mediul rural din județul Bacău, Botoşani, Iaşi, Neamț, Suceava şi Vaslui. Proiectul este inovativ (Clinica Mobilă de Intervenţie Socială), atât prin crearea unui nou serviciu în domeniul serviciilor psiho-sociale din România, cât şi cumularea unor servicii complexe (grădiniţe, servicii de consiliere pentru membrii comunităților rurale izolate etc.) pentru copii şi familii aflate în dificultate.

Bibliografie

1. "O piaţă incluzivă a muncii în mediul rural. Studiu naţional privind sărăcia, excluziunea socială şi oportunităţile pieţei forţei de muncă în rândul tinerilor (16-35 ani) din mediul rural", 2012 (http://eu-rural.ro/uploads/page_attachment/file/27/Raport_RO_241012.pdf)
2. Ciprian Grădinaru, Mihaela Manole (coord.), *Învăţământul gratuit COSTĂ!*, Organizatia SalvațiCopiii, Bucuresti, 2010, (http://salvaticopiii.ro/upload/p000600010001_Raport%20cercetare%20invatamantul%20gratuit%20costa.pdf
3. Ecaterina Stativă (coord.), Ecaterina Stativă, Anca Vitcu, Alin Stănescu, Rodica Nanu, *Cauzele medico-sociale ale mortalităţii copiilor sub 5 ani la domiciliu şi în primele 24 de ore de la internare*, UNICEF România, Bucureşti, pp.23-27
4. http://www.9am.ro/stiri-revista-presei/Social/228811/trei-sferturi-din-romanii-din-mediul-rural-traiesc-in-conditii-precare.html#ixzz2ZqsMTK3V
5. http://www.vm.ro/necesar-de-peste-40-de-microbuze-scolare-la-vaslui
6. http://www.ziare.com/scoala/elevi/saracia-si-familia-cauze-ale-abandonului-scolar-in-mediul-rural-studiu-soros-1145526
7. *Sectorul incluziune socială şi combaterea sărăciei*", 2013, pag. 4-5 http://www.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/2012-2020/Dezbateri%20parteneriale/Rezultatele%20analizei%20documentare/03.06.2013/7.Social%20inclusion_23%20mai.pdf
8. *Strategia privind educaţia timpurie - ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului* – (2006 - 2015)

ARTA ŞI UMORUL CA VARIANTE EDUCAȚIONALE

Lect. univ. dr. psih. Lăcrămioara Mocanu, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi,
dr. med. Rebeleanu Codrin, Şcoala Sanitară Postliceală Bacău

1. Fundamentare teoretică şi argument logic:

Arta este în esență cea mai profundă expresie a creativității umane. Pe cât de dificil de definit, pe atât de dificil de evaluat, având în vedere faptul că fiecare artist îşi alege singur regulile şi parametrii de lucru, se poate spune totuşi că arta este rezultatul alegerii unui mediu, a unui set de reguli pentru folosirea acestui mediu şi a unui set de valori ce determină ce anume merită a fi exprimat prin acel mediu pentru a induce un sentiment, o idee, o senzație sau o trăire în modul cel mai eficient posibil pentru acel mediu.[1]

Scopurile activității didactice se presupun a fi:

-informare –definită ca proces prin intermediul căruia se furnizează elevilor/cursanților/studenților date, informații, teoreme, cunostinte utile.

-formare definită ca proces de implementare a unor principii generale de abordare a problematicii profesionale şi extraprofesionale, completat de crearea sentimentului unei apartenențe la un grup profesional.

Umorul, Henri Bergson îl definește a fi "Automatismul grefat pe natural…"

Ce realizează umorul în cadrul unei prezentări didactice:

- Fixează informația

Scanned with OKEN Scanner

- Rupe rutina (efect benefic asupra atenției)
- Dacă e de calitate, anclanșează cursanții de prezentator.
- Parează tentativele cursanților de a"testa limitele"
- De ce nu? (e motiv, nu?)

De ce artă ? De ce umor? Ambele rup fluxul liniar al existentei individului mediu. Îl antrenează în reținerea și întelegerea informației, în modificarea unor atitudini și într-o anumită măsură, modifică imaginea despre sine a individului: grupul profesional spre care tinde va apărea a fi mai elegant, mai distins, eventual ca detinător al unui meta-limbaj propriu, care face ca acel grup profesional să fie distinct de altele.

Cele două variante alternative de transmitere a cunoștintelor pot să fie utilizate separat (de ex. slide-uri cu conținut cultural fie la inceputul cursului, fie intercalate), sau conectate – referințe culturale utilizate în context amuzant.

Evident că există opinii conform cărora procesul educațional este în mod necesar ceva delimitat ferm de cel de relaxare sau amuzament. Personal, recunoaștem o trecută apartenență la teoria Schopenhaueriană a "primatului „voinței" în sfera reprezentării lumii și în comportamentul uman". Ariditatea extremă a respectivei reprezentări asupra lumii, concretizată prin concepte pe modelul:

"Voința este un impuls existențial care nu dă nici o satisfacție, dimpotrivă, creând permanent noi necesități ce nu pot fi în întregime satisfăcute, devine o sursă de suferință. De aceea nu poate exista o fericire de durată; viața este o vale a plângerii, plină de dureri. La un nivel superior, însă, omul se poate sustrage dictatului Voinței, reușind să se elibereze. Eliberarea de suferință se realizează prin negarea Voinței, care poate fi obținută prin contemplația artistică sau prin asceză, renunțare și meditație. Prin artă, omul scapă de sub dominația Voinței și devine un "subiect pur și pasiv al cunoașterii"". [2] ne-a convins la un nivel empirc de faptul că didactica modernă are nevoie de altceva, de o – nu coborare, ci integrare în agora.

În urmă cu 2000 de ani, Juvenal formula că "panem et circenses" sunt necesitățile fundamentale ale poporului. Într-o societate cu un grad ridicat de anomie, cum este cea contemporana, principiul acesta care caracteriză apusul Imperiului Roman rămâne valabil.

Cum se poate aplica aceasta în educație? Panem sunt informațiile brute, circenses sunt "ambalajul", modul de prezentare. Cursanții vin aparent pentru panem, dar de fapt își doresc circenses…. Într-o societate concurențială, instituțiile de învățământ nu au cum să supraviețuiască doar prin cursuri dictate și scrise de mână sau, mai rău, trimise în format electronic, completate de o bibliotecă prăfuită accesată de 3 ori pe an. Am experimentat oferirea doar de panem, și oferirea de panem în ambalajul de circenses, iar rezultatele au fost edificatoare.

Studiu experimental de evaluare a metodelor de predare:

2. Scopul studiului:

Obiectivul principal al studiului a fost cel de evidențiere a diferentelor de achiziții informaționale în contextul utilizării a două metode diferite de predare: cea clasică – dictarea informațiilor și trimiterea la bibliografie versus cursuri interactive, cu slide-uri explicative, completate de comunicarea permanentă cu cadrul didactic de predare (pe faceboook), completate de minim 2 momente /slide-uri amuzante/curs și de minim 1 referință culturală conectată ca subiect cu materialul de specialitate prezentat.

Obiectivul secundar a fost cel de analiză a prezentei medii la cursuri, în condițiile în care nu s-a facut niciodată prezentă, fapt care a fost comunicat de la început cursanților, astfel încât să nu existe factor de constrângere artificial al acestui indicator de "popularitate" al cursurilor.

3. Material și metoda:

În vederea eliminării erorilor rezultate din evaluarea unor grupuri diferite, s-au prezentat 2 cursuri diferite, aceluiași grup -una dintre clasele de Asistenți Medicali Generaliști de la Școala

Scanned with OKEN Scanner

Sanitară Postliceală Bacău, în număr de 28. Durata cursurilor a fost similar (un semestru concretizat prin cate 18 şedinte de curs a câte 4 ore), iar testarea s-a făcut la ambele cursuri atât prin subiecte redacţionale (3 subiecte trase la sorţi din 60 posibile) cât şi prin întrebări cu răspunsuri la alegere – câte 20 de întrebări selectate din câte 200 posibile, al căror răspuns corect le-a fost comunicat cu o săptamană înainte de examen. Diferenţa a constat în faptul că unul dintre cursuri a fost predat pe sistemul "scrie după dictare", celălalt a implicat slide-uri ce conţineau la fiecare şedintă de curs minim 1 element ce făcea trimitere la referinţe culturale şi minim 2 elemente ce implicau umorul. Au fost analizate statistic mediile obţinute în fiecare din situaţii şi prezenta la primele 4 respectiv la ultimele 4 cursuri, comparativ la cele 2 metode de predare.

4. Rezultate si discutii:

Numărul total de cursanţi ai clasei a fost de 28. Dintre ei, la examen s-au prezentat 24. Cei care au dat examenul în sesiuni ulterioare nu au fost incluşi în prelucrarea statistică a datelor din prezentul studiu.

La subiectele redacţionale media generală a grupului a fost 7,21 la cursul predat prin metoda traditională si 7,96 la cel la care au fost folosite metodele vizuale – slide-uri ce includeau aspecte umoristice şi referinţe culturale.

La subiectele cu răspunsuri la alegere – grupate în 3 calupuri de tipul complement simplu, complement multiplu şi adevărat/fals – media obţinută de grup a fost de 7,83 la materia predată tradiţional şi de 8,37 la materia predată "altfel".

Sub aspectul prezenţei la cursuri, aceasta a fost comparabilă la primul curs al celor două materii: din cei 28 de cursanţi 71,43% au fost prezenţi la prima întâlnire a cursului "clasic" si 75% au fost prezenţi la prima întalnire a cursului "altfel". Media prezenţei la primele 4 cursuri a fost de 60,71% pentru cursul predat clasic, respectiv 80,36% pentru cursul predat alternativ. La ultimele 4 întâlniri, media prezenţei a fost de 53,57% pentru cursul clasic predat şi de 85,71% pentru cursul celălalt.

5. Limitele lucrării:

Lotul limitat de cursanţi pe care a fost realizat studiul face ca el sa aibă o valabilitate limitată. Subiectivismul inerent al cadrelor didactice care au realizat corectarea tezelor la subiectele redacţionale reprezintă o altă limită a studiului, compensată parţial de obliterarea numelui cursanţilor în teze şi de utilizarea în paralel şi a testelor cu întrebări cu răspunsuri la alegere. Nu a putut fi cuantificată nici "charisma" cadrelor de predare ca factor ce a influenţat evoluţia prezenţei la cursuri.

6. Concluzii:

1. Metoda de predare vizuală ce a implicat utilizarea umorului şi a referinţelor culturale a avut ca rezultat aderarea cursanţilor la actul de instrucţie, exprimată prin creşterea prezenţei la cursuri, comparativ cu prezenta la cursurile predate "clasic".

2. Rezultatele la evaluări au fost superioare în cazul predării "alternative", atât în cazul subiectelor redacţionale cât şi în cazul întrebărilor cu răspunsuri la alegere.

Bibliografie

[1] http://ro.wikipedia.org/wiki/Art%C4%83

[2] Schopenhauer, Arthur, 2012, Lumea ca voinţă şi reprezentare, Editura Humanitas, Bucureşti.

ABORDAREA TEORETICO-METODOLOGICĂ A VALORILOR CIVICE

Lector superior univ., dr. Diana Antoci, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chişinău

Urmărind procesul instructiv-educativ în Republica Moldova pe parcursul ultimilor ani vom observa, că acesta se află în permanentă schimbare. Odată cu apariţia oricăror modificări în această direcţie, pentru cadre didactice, psihologi şi părinţi rămâne fără răspuns următoarea întrebare: cum de

Scanned with OKEN Scanner

a mări eficacitatea procesului de predare-învăţare-evaluare, de a dezvolta o personalitate care va corespunde cerinţelor societăţii din viitorul apropiat? Devine clar că noi trebuie să cunoaştem de ce copiii noştri frecventează lecţiile sau, dimpotrivă, lipsesc de la acestea, care este motivaţia lor pentru învăţare în realitate şi identificarea modalităţilor de formare, modelare şi de sporire a motivelor necesare pentru a educa un cetăţean demn pentru societatea noastră, care după finisarea instituţiei profesionale de învăţământ va rămâne în ţara sa natală. A fi cetăţean adevărat înseamnă de a fi OM, dar pentru a obţine această calitate şi valori caracteristice unei personalităţi destoinice este necesar de a cerceta problema în cauză.

Efectuând analiza literaturii ştiinţifice ne convingem, că aspectul valoric din cadrul personalităţii şi în general pe parcursul ultimilor ani este obiectul atenţiei deosebite al mai multor savanţi-din diverse domenii şi deosebi din perspectiva psihopedagogică. Au fost efectuate variate studii asupra valorilor, clasificării valorilor, educaţiei personalităţii prin intermediul valorilor şi pentru valori, promovării coerente a valorilor în cadrul instituţiilor de învăţământ, proprietăţile valorilor, structura profilului axiologic la nivel socio-cultural (M.Rokeach, C.Kluckhohn, P.Andrei, C.Cucoş, P.Lisevici, A.Cosmovici, C.Ciuperca, P.Iluţ, E.Macavei, I.Mitrofan, D.A.Leontiev, Karpuşina L.V., Kapţov A.V., N.Silistraru, V.Pâslaru, D.Rogojină, L.Golovei, etc.). Valorile au fost studiate şi în raport cu atitudinile, idealul, normele, realitatea (Ed. Spranger, E.Kant, M.Rokeach etc). Apreciind importanţa teoretică şi aplicativă a investigaţiilor realizate, vom menţiona că anumite aspecte ale problemei cu deschiderea spre psihologia educaţională rămân încă puţin cercetate.

Sistemul de valori al unei persoane poate servi la determinarea a ceea ce aceasta face sau la gradul de reuşita al acesteia. Deciziile sale imediate, la fel ca şi proiectele pe termen lung, sunt influenţate de propriul său sistem de valori. Satisfacţia sa personală depinde, în mod general, de posibilitatea, mai mare sau mai mică de a-şi exprima propriile valori în cadrul vieţii cotidiene. Existenţa valorilor incompatibile sau conflictul între propriile sale valori faţă de ale altora, stau deseori la originea problemelor personale şi interpersonale.

Petre Andrei subliniind că *o mulţime şi o varietate de valori* nu este un semn de anarhie căci ele se pot grupa, pot fi clasificate după un anumit criteriu, stabilindu-se astfel o ierarhie armonioasă, o scară de valori, el adresează o astfel de întrebare: cum se pot ordona deci aceste valori şi după ce criteriu? La care răspunde în felul următor: o clasificare nu este numai o ordonare, o grupare de idei pentru a înlesni travaliul ştiinţific, ci ea trebuie să servească unei teorii, să constea din judecăţi adevărate pentru ca prin gruparea şi subordonare lucrurilor să se poată alcătui o teorie a lor [1].

Examinând o multitudine de abordări în clasificarea valorilor, am determinat că este imposibil de a dispersa totalmente un tip de valori de altul după conţinut, adică conţinutul unor valori se intersectează cu cel al altor valori. De exemplu, vorbind despre valori civice şi studiind diverse concepte a valorilor civice, am concluzionat că aceste integrează în sine într-o formă selectivă un conţinut parţial al valorilor morale, naţionale, etnice, patriotice, civice şi totodată se întrepătrund axându-se reciproc.

Elena Macavei, vorbind despre educaţie civică, nu exclude utilizarea valorilor cu scopul dezvoltării acestor valori, şi indică asupra faptului că relaţiile individului cu societatea implică obligatoriu raportarea la stat, la instituţiile lui. Statul şi instituţiile lui îşi exercită puterea prin funcţiile economice, juridice, de securitate personală şi publică, de securitate naţională. El garantează respectarea drepturilor şi veghează la îndeplinirea obligaţiilor. Puterea se exercită pe baza Constituţiei, legea fundamentală a ţării, şi a celorlalte legi. Socializarea individului implică şi raportarea acestuia la realitatea vieţii civile. În relaţie cu alţii, percepem realitatea vieţii sociale - publice, preluăm valorile ei, ne formăm şi ne exprimăm opinii, atitudini, sentimente. Prin educaţia civică dobândim calitatea de cetăţean. Cetăţenia este un drept dobândit prin naştere sau naturalizare (căsătorie, înfiere, opţiune). Putem avea una sau mai multe cetăţenii. Prin educaţie conştientizăm

Scanned with OKEN Scanner

statutul civil, ne cunoaştem şi ne exercităm drepturile şi obligaţiile, conştientizăm rolul nostru în societatea civilă [3, p.271].

În societatea modernă cu regim democrat, educaţia formală, nonformală şi informală vizează formarea cetăţeanului democrat. Bine informat, cetăţeanul îşi poate exercita competenţele de loialitate (când sunt recunoscute şi apărate drepturile, când sunt exercitate obligaţiile). Bine informat şi cu caracter ferm, el îşi poate exercita şi competenţe participative. Cetăţeanul are datoria să ia parte la viaţa cetăţii, să fie conştient de felul cum sunt luate deciziile, să-şi exprime atitudinile. Dat fiind faptul că într-un stat democratic modern cetăţenii (prin dreptul la vot) dau mandat reprezentanţilor lor să-şi exercite puterea legislativă, executivă şi judecătorească, implicit au dreptul şi obligaţia de a controla autorităţile publice politice-administrative şi liderii lor în luarea deciziilor, să se pronunţe asupra calităţii deciziilor. Pentru aceasta cetăţeanul trebuie să aibă un nivel de competenţă care să-i permită implicarea şi participarea, să aibă o cultură civică.

Un cetăţean într-un stat democrat este activ, participativ şi influent. El trebuie să fie pregătit intelectual, afectiv, atitudinal pentru a se exprima şi pentru a fi eficient, să cunoască şi să folosească corect strategiile influenţării. Se acţionează din iniţiativă individuală prin contactarea oficialilor, se acţionează prin grup (partid, sindicat, asociaţii profesionale, sportive, religioase, filantropice), se exprimă opinii pro şi contra, se oferă alternative. Implicarea raţională, de bună-credinţă, altruistă în viaţa economică, politică, culturală a cetăţii presupune, pe lângă un nivel corespunzător al culturii civice, disponibilităţi de cooperare, critică constructivă şi toleranţă, forţă de convingere, fermitate, perseverenţă, încredere în sine, în valorile promovate.

Cu scopul de a identifica conţinutul valorilor civice vom examina poziţiile mai multor autori privind conţinutul valorilor naţionale, morale, etnice, patriotice care se intersectează prin componentele sale şi nu pot fi dispersate de acestea. Savantul român E.Macavei sub valorile morale înţelege arhetipuri perfecte, proiectări generalizate şi abstracte ale trebuinţelor şi aspiraţiilor umane. Valori morale sunt *normele, ideile, idealurile, faptele* categorializate în concepte ca: bine, dreptate, datorie, răspundere, fericire, demnitate, umanism etc. Cea mai înaltă valorea-gen este *idealul.* Acesta fixează direcţia desăvârşirii omului, concentrează şi proiectează aspiraţiile în modele abstracte. În sens axiologic, se disociază valorile pozitive de valorile negative sau nonvalori sau categorii imorale (împotriva moralei): rău, necinste, nedreptate, iresponsabilitate, lipsă de demnitate, trădare etc. Educaţia morală presupune formarea omului în virtutea valorilor pozitive şi combaterea/corectarea celor negative. E.Macavei propune în forma unui tabel o schemă a unor structuri comportamentale raportate la principalele valori morale, în registrul etic pozitiv şi în registrul etic negativ. Printre cele pozitive ea evidenţiază cinste, demnitate, dreptate, responsabilitate, înţelepciune, politeţe, generozitate, modestie, sinceritate, disciplină, optimism, libertate, datorie etc. [3, p.261-262]. Comportamentele morale sunt apreciate prin atitudini de respect, stimă, preţuire, consideraţie, simpatie, admiraţie, laudă.

Următorul component structural pe care se axează conţinutul valorilor civice este *patriotismul.* Acesta la fel a fost examinat de mai mulţi savanţi. Patriotismul după E.Macavei este, de asemenea, o valoare *etică*, un *ideal*. Conştiinţa şi conduita patriotică au ca temei *reprezentările, noţiunile, ideile* despre *patrie, sentimentele, convingerile şi atitudinile* de dragoste şi devotament faţă de patrie şi popor. Patriotismul se exprimă în stări şi fapte de conştiinţă, în acte de conduită ce dovedesc dragostea şi devotamentul faţă de patrie (locul natal, locul părinţilor, al strămoşilor), faţă de obiceiuri şi tradiţii, limbă, istorie, performanţele ştiinţifice, tehnice, artistice, sportive [3].

Conţinutul valorilor civice în mod obligatoriu ne duce la conceptul de identitate a fiecărui cetăţean privind teritoriu, neamul, patria, limba etc. În viziunea lui N.Silistraru identitatea rămâne un context contradictoriu: pe de o parte, mobilizează, inclusiv etimologic, ideea de a fi identic, de a fi asemănător cu alte obiecte sau fiinţe din lumea socialului, pe de altă parte, ideea de unicitate şi deci

Scanned with OKEN Scanner

de instincţie, de diferenţiere de „celălalt". Se disting două mari categorii de teorii ale identităţii: substanţială şi interacţionistă [2].

Concepţiile substanţiale ale identităţii, antrenând un fel de determinism puternic al apartenenţei, subliniază rolul trăsăturilor "obiective" în definiţia identitară. O asemenea alăturare de trăsături "puternice", "naturale" constituie chiar substanţa şi ele generează, inevitabil, o viziune statică asupra acesteia. Identitatea apare, pe o astfel de filieră explicativă, un fel de esenţă eternă, ce modelează nucleul esenţial al celor ce şi-o asumă.

Localizând pentru clasificare abordarea în cauză pe teritoriul identităţii naţionale, aceasta devine un dat istoric, care decide anticipativ apartenenţa individului la o comunitate naţională concretă. Conform mai multor poziţii examinate N.Silistraru constată că identitatea naţională are rădăcini etnice, este configurată vertical, printr-un fel de genealogie culturală, şi este superioară oricărei forme de organizare politică [5, p.11].

Mai întâi, exprimarea naţionalului se susţine prin apartenenţa individului la o anumită comunitate, tradiţie, solidaritate firească de grup, deoarece acestea sunt capabile să păstreze şi să transmită valorile. Oricât de coerentă şi de cristalizată ar fi identitatea naţională, acest fapt nu înseamnă că exponenţii naţiunii date au aceleaşi trăsături, de multe ori judecăţile întâlnindu-se şi concurând cu prejudecăţile. Este adevărat că aşa au apărut caracterizări arhetipale despre naţiuni, care, în cele din urmă, au devenit şi prejudecăţi, de unde şi formule ironice, pe lângă altele adecvate [35].

Teoriile care privilegiază interacţiunile sociale devin astăzi tot mai influente în dezbaterile epistemologice asupra identităţii. Aşa numitele teorii interacţioniste postulează faptul că identitatea se elaborează pe calea unei relaţii vii, dinamice cu alte identităţi, în miezul unui context determinat deopotrivă psihologic, social, cultural şi istoric. Asemenea abordări îşi propun mai puţin să extragă trăsături „obiective" ale identităţii, decât să pătrundă semnificaţia subiectivă a acesteia. *Identitatea este înţeleasă ca un proces urmat* din raportul interactiv prin care un subiect social îşi construieşte o anumită reprezentare de sine în relaţie cu alţi subiecţi sociali într-o societate anume, ce însufleţeşte un anumit climat mental [5].

Actualmente etnologii privesc *etnosul* ca pe o grupare socială ce s-a format odată cu dezvoltarea comunităţii istorice, ai cărei membri sunt legaţi prin caracteristici obiective ca limbă, obiceiuri, religie ş.a. [apud.5].

Este bine cunoscut faptul că oamenii ce aparţin diferitor *popoare şi grupuri etnice* se deosebesc unul de altul prin *purtare, cultură, caracter, tradiţii*, îndeosebi aceste *trăsături etnice* se manifestă în *artă*, mai ales, în cea populară.

Conform poziţiei lui N.Silistraru ţările, ce ţin cursul democratizării şi trec printr-o perioadă de instabilitate profundă, şi Republica Moldova inclusiv, asemenea grupe s-au dovedit a fi *familia şi etnosul* [5]. Un rol important îl ocupă transmiterea experienţei strămoşeşti, care are o importanţă deosebită pentru reproducerea etnicităţii. Prin conştientizarea apartenenţei lor etnice, cetăţenii noilor state năzuiesc să găsească ieşire din situaţia în care au nimerit, să se simtă o parte a noii societăţi democratice. Tendinţele etnoafiliative constituie un element al identităţii etnice. Prin tendinţa spre identitatea etnică pozitivă individul năzuieşte să-i sporească autoaprecierea, prestigiul şi statutul grupului său.

Mai întâi, exprimarea *naţionalului* se susţine prin apartenenţa individului la o anumită comunitate, tradiţie, solidaritate firească de grup, acestea fiind capabile să păstreze şi să transmită valorile.

Astfel, trăsăturile care sunt acceptate ca specifice unor caractere naţionale sunt un produs al influenţelor culturale şi împrejurărilor istorice, şi pot apărea în portretele caracteristice popoarelor ce nu fac parte măcar din grupul etnic comun.

Caracterul naţional este totalitatea trăsăturilor psihice stabile ale reprezentanţilor unui sau altui grup etnic format istoric şi care determină comportamentul obişnuit, modul tipic de acţiune,

Scanned with OKEN Scanner

manifestările lor în relaţiile cu lumea înconjurătoare, cu mediul social, cu comunitatea sa etnică.

Caracterului naţional i se atribuie următoarele trăsături de bază: conservatismul, religiozitatea, optimismul, pesimismul, preocuparea, practicitatea, punctualitatea, obligativitatea, pasivitatea [apud.5].

Pentru înţelegerea specificului etnic se foloseşte şi noţiunea de temperament naţional.

Originalitatea temperamentului naţional se explică prin influenţa mediului climatic, modului de viaţă, culturii etnice.

În literatura ştiinţifică, de regulă, se evidenţiază temperamentul sudic sau subtropical al popoarelor sudice şi temperamentul rece al nordicilor. De obicei, nu se vorbeşte de temperamentul naţional, ci de *predominarea anumitor tipuri de temperamente,* a anumitor trăsături sau despre îmbinarea specifică a însuşirilor sale cu reprezentanţii unei comunităţi etnice concrete [apud.5]

Un element important al *psihologiei etnice* a personalităţii îl constituie *sentimentele şi dispoziţiile naţionale.* Sentimentele naţionale exprimă, în primul rând, relaţia emoţională către însăşi realitatea etnică. Aici se alătură sentimentele ce exprimă mândrie pentru poporul propriu, devotamentul către valorile şi patrimoniul naţional [5, p.13]

Unul din obiectivele studiului experimental a fost studierea valorilor civice la studenţi.

Reieşind din faptul că nu este stabilită o viziune general acceptată asupra structurii valorilor civice în literatura studiată, am analizat diferite concepţii privind elementele structurale ale valorilor civice şi modalităţi de cercetare utilizate (P.Andrei, T.Vianu, C.Rădulescu-Motru, E.Macavei, B.Voicu, N.Silistraru, V.Pâslaru, D.A.Leontiev, L.V.Karpuşina, A.V.Kapţov, V.F.Sopov şi alţii).

Conform abordărilor studiate am evidenţiat următoarele componente structurale ale valorilor civice:

- **morală** se bazează pe normele care se află în legătura reciprocă cu obligaţiile şi responsabilităţile manifestate prin comportamente în societate, idealurile, faptele, ideile raportate la noi înşine – atitudini şi conştiinţa de sine – şi la alţii prin relaţiile familiale, conjugale, parentale, profesionale (etica colaborării), prin asocierea politică, culturală, colectivă, grupală etc.;
- **patriotism** ce are la bază conştiinţa şi conduita patriotică, ce se exprimă din perspectivă:
  - - reprezentărilor, noţiunilor, ideilor despre patria reflectată prin locul natal, locul părinţilor, strămoşilor<—>teritoriu, comunitate<—>locul geografic, mediul social, politic, cultural);
  - identităţii prin tradiţiile vieţii economice şi culturale;
  - sentimente, convingeri, atitudini de dragoste, ataşament faţă de istorie, cultură;
  - devotament faţă de patrie, popor, acte de eroism, muncă, creaţie;
- **etnie** care se bazează pe identitatea etnică, grupare socială din cadrul comunităţii istorice (sau grupare etnică cum este familia şi etnosul) membrii căreia sunt legaţi prin caracteristici obiective ca limbă, comportament, obiceiuri, religie, cultura, tradiţii îndeosebi trăsături etnice ce se manifestă în artă mai ales populară;
- **naţională** redată prin apartenenţa individului la o anumită comunitate, tradiţie, solidaritate firească de grup, care sunt capabile să păstreze şi să transmită valorile;
- **civică** caracterizată prin raportarea omului la:
  - stat şi instituţiile lui, care exercită puterea prin funcţiile economice, juridice, de securitate personală, publică şi naţională, garantează drepturile şi veghează obligaţiunile, executarea puterii în baza Constituţiei, legii fundamentale şi celorlalte legi;
  - societate care implică socializarea individului, relaţionarea cu membrii societăţii, perceperea realităţii vieţii sociale, preluarea valorilor, formarea şi exprimarea opiniilor, atitudinilor, sentimentelor;
  - cetăţenie dobândită prin naştere sau naturalizare (căsătorie, înfiere).

Este important de menţionat faptul, că fiecare din componentele evidenţiate presupune şi axarea pe elementele structurale ale valorilor cum ar fi valorile etice, valorile estetice etc.

Scanned with OKEN Scanner

Pe baza elementelor elucidate, având la îndemână tehnicile şi experienţa cercetărilor predecesoare, analizate anterior, am elaborat un instrument pentru cercetarea în complex a valorilor civice. Am intenţionat să cercetăm toate elementele de structură nominalizată, astfel ca rezultatul final, obţinut prin aplicarea instrumentului dat, să ne permită formarea unei caracteristici integrale a acestor valori şi cunoaşterea unor aspecte mai speciale ale lor. În total au fost elaborate 50 de afirmaţii care necesită o apreciere după scală de 4 cifre dacă afirmaţia:

- *nu are nici o importanţă*, puneţi în fişă cifra „1";
- *are o importanţă mică*, puneţi cifra „2";
- *este importantă*, puneţi cifra „3";
- *este foarte importantă*, puneţi cifra „4".

Din numărul total al afirmaţiilor la fiecare component structural al valorilor civice s-a atribuit câte 10 afirmaţii. Divizarea nivelurilor valorilor civice s-a efectuat în baza analizei rezultatelor a fiecărui subiect experimental, care s-au obţinut în urma aplicării acestui instrument (IVC). Nivelurile se repartizează conform calculului atât sumarului indicilor, cât şi după media a punctelor convenţionale: înalt – de la 150 puncte convenţionale până la 200p. C (sau după media calculată – de la 3,0p.C. până la 4,0p.C.), nivelul mediu – de la 100 p.c. până la 149 p.c. (sau de la 2,0p.C. până la 2,99p. C), nivelul submediu/scăzut – de la 50p.C. până la 49p.C. (sau de la 1,0p.C. până la 1,99p.C.).

Nivelului înalt al valorilor civice corespunde unui comportament de recunoaştere a propriilor greşeli, defectelor şi a meritelor altora, recunoaşterea propriilor valori şi a valorilor altora, prin manifestarea atitudinii de loialitate exprimate prin sinceritate, corectitudine, prin sentimentul dreptăţii, obiectivităţii, rostirii adevărului; înţelepciunea se redă prin cântărirea vorbelor şi a faptelor, atitudine prevăzătoare; totodată acest nivel înregistrează cunoaşterea şi respectarea tradiţiilor istorice, culturale; manifestarea dragostei şi consideraţiei faţă de personalităţile istorice, culturale care şi-au adus contribuţia sa pentru patria; expunerea sentimentului de mândrie naţională; implicarea în viaţa politică, socială, economică, culturală etc. A ţării; prin cunoaşterea şi respectarea Constituţiei, structurii statului, modului de exercitare a puterii în stat, formarea sentimentelor şi convingerilor faţă de valorile promovate de instituţiile statului, respectarea ordinii sociale prin disciplina civică.

Nivelului mediu al valorilor civice corespunde prezenţa unor cunoştinţe, convingeri privind obligaţiunile şi responsabilităţile, dar exercitarea acestora nu se manifestă în viaţa socială, politică, culturală etc.; exersarea parţială a voinţei în diverse împrejurări; cunoaşterea şi respectarea doar a unelor tradiţii istorice, culturale, cunoaşterea doar trecutului istoric apropiat, este drept convins în necesitatea şi obligaţiunea de exercitare a datoriei de apărare a ţării, dar se eschivează; cunoaşterea valorilor general-umane, dar manifestă respectarea parţială; acest nivel la fel se caracterizează prin acceptarea parţială sau totală a compromisurilor, favorurilor nepermise, prin ascunderea sau deformarea adevărului, prin evitarea obligaţiunilor, subiectul are o tendinţă de a renunţa de la ideile, planurile expuse anterior, etc.

Nivelul scăzut se exprimă în comiterea nedreptăţilor, acuzaţiilor neîntemeiate, în ignorarea obligaţiunilor în calitate de cetăţean, părinte, fecior etc., impulsivitatea, absenţa manierelor de tact, preocuparea excesivă doar pentru sine, manifestarea mândriei excesive faţa de sine şi interesele sale, supraapreciere, dominarea gândirii negative, dispreţuirea muncii şi persoanelor care muncesc, deseori manifestă tendinţa de a renunţa sau renunţă, necunoaşterea istoriei, tradiţiilor, culturii a ţării natale, lipsa ataşamentului faţa de patrie, necunoaşterea legilor, organizaţiilor civile ale societăţii constituite din grupuri cu interese comune (partide, sindicate, asociaţii culturale, profesionale, internaţionale, guvernamentale, nonguvernamentale), lipsa atitudinii de subordonare a propriilor interese intereselor generale.

B.F.Lomov remarcă faptul că în procesul vieţii în societate la fiecare individ se formează cel mai complicat – sistem subiectiv-personal de relaţii care este multimăsurabil (multidimensional), multinivelar şi dinamic, adică sistemul valoric este ierarhic şi schimbător. Totodată în rezultatul

Scanned with OKEN Scanner

schimbării condiţiilor sociale ale vieţii „schimbările abordează nu atât însăţi valorile în totalitate, ci cât structura acestora – corelaţia interdependentă a importanţei lor" [apud 9; 62]. Pe parcursul vieţii omul permanent îşi reexaminează, revede şi trăieşte valorile, ceea ce este în conformitate cu rezultatul schimbării condiţiilor vieţii, trebuinţelor personalităţii, relaţiilor cu lumea înconjurătoare.

Bibliografie

1. Andrei, Petre, Filosofia valorii. Iaşi: Polirom, 1997. 240p.
2. Lisievici, Petru Pedagogie: concepte, metode şi tehnici esenţiale/Prof. Univ. Dr. Petru Lisievici (coordonator) Lector univ. Dr. Mihaela Ţăranu, Lector univ. Dr. Roxana Tudorică, Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine, 2005. – 160p.
3. Macovei, Elena Pedagogie. Teoria educaţiei. Volumul I. Bucureşti: Aramis Print, 2001. – 352p.
4. Pâslaru, Vlad, Callo, Tatiana, Silistraru, Nicolae Perspectiva axiologică asupra educaţiei în schimbare/coord. Maria Hadârcă. – Ch.: Print Caro, 2011. – 180p.
5. Silistraru, Nicolae Valori moderne ale educaţiei. Ch.: Inst.de Şt. Ale Educaţiei, 2006. 176p.
6. Vianu, Tudor Teoria valorilor Bucureşti 1979. 485p.
7. Voicu, Bogdan Valorile şi sociologia valorilor ed., 2008.
8. Мотивация в психологии управления: матер. Всерос. Науч. - Практ. Конф. Самара, 29-30 июня 2006г. /отв. Ред. А.В.Капцов. - Самара: Самар. Гуманит. Акад., 2006. ISBN 5-98996-026-3
9. Вестник Самарской гуманитарной академии. - Серия Психология, №1 2007. - 163с.
10. Карпушина Л., Капцов А. Социокультурные детерминанты отношения к жизни современного подростка. В: Aspecte psihosociale ale procesului educaţional. Chişinău, 2006, c.109–111.

GESTIONAREA RELAȚIEI ȘCOALĂ-COMUNITATE. PROBLEME ACTUALE ȘI MODALITĂȚI DE IMPLICARE ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ ȘI NON-FORMALĂ

Prof. dr. Beatrice Carmen Zelinschi,
Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară, „V. Adamachi", Iași
Prof. Marin Mirela, Scoala Gimnazială "Al. Vlahuță, Iași

Termenul de "comunitate" a fost în mod egal aplicat domeniului educativ pentru a desemna ansamblul de persoane şi de grupuri, din afară şi dinăuntrul instituţiilor şcolare preocupate de activitatea educativă. "Comunităţile" prin opoziţie cu "societăţile" vor fi forme naturale în cadrul cărora competiţia pentru spaţiu asigură un anumit echilibru.

În Statele Unite ideea a fost banalizată, termenii de "educaţie comunitară" sau de "şcoală comunitară" având integrat limbajul curent al educatorilor. Există de altfel, o întreagă serie de opere destinate învăţătorilor ca cea a lui E. Litwak şi H. Meyer tratând raportul cu comunitatea. Acest termen îşi păstrează în alte ţări, avantajul sensului de "fuziune", noţiunea de "comunitate" evocând mai degrabă dorinţa unei convergenţe de puncte de vedere şi a unei munci în comun, şi este utilizată de anumite grupuri în debutul mobilizării lor. În ambele cazuri, ea desemnează o noţiune cu sens comun mai degrabă decât o construcţie teoretică. Cele câteva lucrări care, în sociologia educaţiei au căutat să propună modele conceptuale pentru a caracteriza legătura şcoală-comunitate, tratează cel mai adesea doar problema părinţilor elevilor.

Raporturile şcoală-comunitate sunt în fapt, în Statele Unite mai mult ca în Marea Britanie, esenţiale pentru buna funcţionare a instituţiilor căci "Comitetele şcolare locale"unde îşi au sediul reprezentanţii fiecărei comune sau fiecărui district urban au o putere decisivă asupra programelor şi selecţiei învăţătorilor.

Scanned with OKEN Scanner

Cooperarea directă între profesor-părinte (şcoală-familie) în beneficiul elevului individual nu se poate substitui participării părinţilor la gestiunea şcolii, din mai multe motive: părinţii sunt responsabili legali ai educaţiei copiilor lor, deci trebuie să aibă posibilitatea de a influenţa natura acestei educaţii, modelele participative pot ajuta la coordonarea eforturilor educative şi la orientarea adaptării şcolii la schimbările din societate, este necesară o influenţare pe plan local asupra rezolvării problemelor locale şi luarea deciziilor la nivelul cel mai de jos cu putinţă, este necesară contrabalansarea "îndepărtării" indiferenţei guvernamentale, cei care sunt afectaţi de o decizie trebuie să poată avea o influenţă asupra ei, dezechilibrele balanţei grupurilor de interes trebuie să fie corijate autorizând persoanele interesate să fie reprezentate după importanţa implicării lor în instituţia şcolară, participarea trebuie să facă apel la competenţele locale, participarea poate stimula iniţiativele şi inovaţiile.

Un minimum esenţial al participării democratice la gestiunea şcolii constă în instituirea prin lege a consiliului de administraţie şcolară, în care părinţii sunt reprezentaţi corespunzător, şi au nu numai rol informaţional şi consultativ, dar şi rol decizional şi de control. Pentru o cooperare eficace se consideră necesară adoptarea unor comportamente corespunzătoare de către membrii consiliului: comunicarea liberă de informaţii, toleranţa când limbajul profesional nu este înţeles de nespecialişti, încurajarea dezbaterilor pe probleme educaţionale majore, considerarea reciprocă a părinţilor şi profesorilor ca parteneri.

Un rol deosebit, atât pentru colaborarea familie-şcoală şi participarea la gestiunea şcolii, cât şi pentru educaţia părinţilor îl au asociaţiile de părinţi, a căror finalitate este, în principiu, protecţia copilului prin educaţie. Se pot deosebi asociaţiile de părinţi şi după scopurile lor, astfel: ca grup de susţinere a şcolii, în probleme needucaţionale, ca grup de cooperare care consideră educaţia ca un proces comun în care părinţii şi profesorii sunt parteneri, care decid împreună viitoarele programe, ca grup de apărare a intereselor care consideră că părinţii au interese ce trebuie promovate în raport cu interesele altor grupe.

Educaţia formală (nivelul cel mai înalt de educaţie) reprezintă totalitatea influentelor intenţionate şi sistematice, elaborate în cadrul unor instituţii specializate (scoală, universitate). Şcoala este a doua instanţă de socializare, după familie, iar elevul trebuie să colaboreze cu toţi factorii educativi, să fie beneficiarul direct al armonizării educaţiei formale cu cea nonformală şi informală. În jurul elevilor se creează o comunitate de suport care începe să funcţioneze în contextul în care părinţii, elevii şi ceilalţi membrii ai comunităţii se consideră unii pe alţii parteneri. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi. Acestea nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opţional sau o problemă de natura relaţiilor publice. În fiecare ţară din Uniunea Europeană există structuri formale organizate de participare a părinţilor în sistemul educaţional. Legislaţiile şi proiectele de reformă educaţională ale anilor '90 au definit în majoritatea ţărilor noi legi referitoare la participarea comunitară în sistemele educaţionale. Autonomia şcolilor şi participarea agenţilor comunitari la gestiunea lor se afla în centrul dezbaterilor şi legislaţiilor actuale.

Pornind de la premisa că educaţia trebuie să se manifeste în permanenţă ca o acţiune unitară, coerentă, că activitatea care se realizează în grădiniţă nu poate fi separată, izolată de alte influenţe educative ce se exercita asupra copilului şi nu poate face abstracţie de toate acestea, se impune o strânsă interdependenţă între mediul educativ oferit de grădiniţă, de exemplu, mediul familial şi mediul socio- economic din care acesta provine. În acest sens, în concordanţă cu Strategia în domeniul Educaţiei Timpurii, dar şi cu documentele internaţionale promovate şi la care România este semnatară (Convenţia pentru Drepturile Copilului, Ţinte pentru Dezvoltare ale Mileniului III etc.), toate programele de educaţie timpurie se vor adresa nevoilor multiple ale copilului, ţinând cont de sănătate, nutriţie, educaţie timpurie, stimularea psiho- socială şi, în acelaşi timp, întărind rolul

Scanned with OKEN Scanner

mediului în care trăieşte copilul. Pe parcursul ultimilor ani, sunt remarcabile programele guvernamentale şi nonguvernamentale care au încercat să soluţioneze probleme specifice educaţiei copiilor, cu efecte pozitive care pot oferi modele pentru parteneriatul între societatea civilă, autorităţi locale, instituţiile de educaţie formală şi non formală şi factorii decizionali.

Obiective ale implicării comunităţii în educaţia formală:

- schimbarea modului de gândire şi de percepţie al cadrelor didactice care se implică în diverse programe, legate de actul educaţional din cadrul instituţiei de învăţământ;
- crearea conştiinţei faptului că instituţia de învăţământ aparţine comunităţii şi că este pusă în slujba ei - o instituţie adaptată nevoilor şi cerinţelor comunităţii;
- calitatea relaţiilor dintre cei implicaţi în actul educaţional să se îmbunătăţească atât la nivel intern (în interiorul instituţiei), cât şi la nivel extern (în afară instituţiei) – mai ales relaţia şcoală-părinţi- comunitate, şcoală- instituţii publice;
- copiii să aibă curajul de a lua atitudine faţă de unele aspecte din şcoală şi comunitate;
- copiii să aibă conştiinţa că trebuie să facă ceva pentru oraşul în care trăiesc şi învaţă, să devină mândri că trăiesc acolo şi că pot face ceva pentru locul/ şcoală unde învaţă;
- copiii să capete încredere în ei, să devină importanţi în şcoală şi în comunitate- lucru posibil prin organizarea unor activităţi responsabile;
- copiii să devină modele pentru adulţii din comunitate: fiind mult mai organizaţi şi responsabili în ceea ce fac, având capacităţi de analiza, evaluare.

Sugestii în implementarea unui parteneriat dintre şcoală şi comunitate

Obiectiv

Coordonarea resurselor şi serviciilor pentru familie, elevi şi şcoală cu societăţile comerciale, agenţii şi organizaţii, precum şi asigurarea de servicii pentru comunitate.

Activităţi de succes

* observarea funcţionării parteneriatului cu comunitatea pentru a învăţa cum şcolile fac legătura cu partenerii din cadrul comunităţii pentru a aigura succesul elevilor.

* Informarea elevilor şi familiilor acestora despre asistenţa sanitară, activitatea culturală, modalităţile de petrecere a timpului liber, suportul social şi alte programe sau servicii din cadrul comunităţii.

* Aducerea la cunoştinţă a activităţilor din cadrul comunităţii care au legătură cu deprinderile şi abilităţile învăţate, inclusiv programele pentru eleevi pe timpul vacanţei de vară.

* Organizarea de servicii orientate către comunitate realizate de către elevi, familii şi şcoală (de pildă proieecte de recalificare, activităţi artisttice, muzicale şi teatru, activităţi pentru cetăţenii de vârsta a treia, programe de învăţare sub îndrumare sau antrenamente sportive).

* Angrenarea participării absolvenţilor la programele şcolii.

* Iniţierea şi dezvoltarea parteneriatelor şcoală – societăţi comerciale.

* Distribuirea informaţiilor cu privire la resursele culturale, recreaţionale, academice, sanitare şi sociale, precum şi alte resurse care servesc familiile în cadrul comunităţii.

* Dezvoltarea relaţiilor de parteneriat cu întreprinzătorii locali şi grupurile sociale pentru a îmbunătăţi procesul de învăţare a elevului şi pentru a oferi asistenţă şcolilor şi familiilor.

* Încurajarea angajatorilor să pună în practică prevederile legal-administrative caree promovează şi sprijină participarea adulţilor în educarea copiilor.

* Supravegherea participării elevilor în cadrul serviciilor comunitare.

* Implicarea membrilor comunităţii în programe de voluntariat şcolar.

* Distribuirea în cadrul comunităţii de informaţii ce interesează familiile cu copii ce nu au împlinit vârsta şcolară.

Scanned with OKEN Scanner

* Colaborarea cu agenţiile comunităţii pentru a asigura servicii de sprijin familial şi oportunităţi de educare a adulţilor, permiţându-le astfel părinţilor să participe pe deplin la activităţile ce susţin educaţia.

* Informarea membrilor corpului didactic cu privire la resursele disponibile în cadrul comunităţii şi strategiile de utilizare a acestora.

Elemente necesare

* rezolvarea problemelor legate de roluri, responsabilităţi, fonduri şi locaţii ale activităţilor de colaborare şcoală-comunitate;

* informarea tuturor familiilor şi elevilor despre programele şi serviciile comunităţii;

* asigurarea de şanse egale pentru ca elevii şi familiile acestora să aibă acces la servicii sau să participe la programele comunităţii;

* armonizarea participării voluntarilor din mediul afacerilor cu cei din comunitate şi resursele existente cu obiectivele şcolii.

Precizări

* Comunitatea nu desemnează doar zona unde se află casele elevilor şi şcolile, ci şi celelalte zone şi cartiere care influenţeaza într-un fel sau altul procesul de învăţare şi dezvoltare al elevilor.

* Comunitatea este cotată nu doar după calităţile sociale şi economice scăzute sau ridicate, ci şi după forţa şi abilităţile disponibile pentru a susttine elevii , familiile şi şcoala.

* Comunitatea nu include doar familiile care au copii la şcoală, ci pe toţi aceia care sunt interesaţi şi afectaţi de calitatea procesului de învăţământ.

Cum realizează şcoala legătura cu partenerii din comunitate pentru a atinge obiectivele prevăzute să asigure succesul elevilor? Analiza a scos la iveală faptul că şcolile găsesc modalităţi diferite de a realiza parteneriate cu organizaţiile, societăţile comerciale şi instituţiile din cadrul comunităţii precum cele evidenţiate în tabelul de mai jos:

Centrată pe elev	***Centrată pe familie***	***Centrată pe şcoală***	***Centrată pe comunitate***
Premii şi stimulente materiale pentru elevi, burse, programe de consiliere şi îndrumare, prezentări în detaliu ale unor meserii şi alte activităţi centrate pe cariera.	Ateliere/cursuri, seri distractive, cursuri de perfecţionare pentru adulţi, stimulări şi recompense, consiliere şi alte forme de asistentă.	Echipamente şi materiale, renovări şi reparaţii, recomppense şi premii pentru profesori, fonduri pentru programele şi festivităţile şcolii, asistentă la locul de muncă şi în clasă.	Extinderea actelor caritabile, expoziţii de artă şi ştiinţe, proiecte de revitalizare şi înfrumuseţare a comunităţii.

Exemple de rezultate pentru elevi

* Abilităţi şi talente dobândite prin îmbogăţirea experienţelor curriculare şi extracurriculare.

* Cunoaşterea şi explorarea carierelor şi opţiunilor pentru viitoarea educaţie sau viitorul loc de muncă.

* Încredere în sine, dezvoltarea simţului valorii şi al apartenenţei la comunitate.

* Relaţii pozitive cu adulţii din comunitate.

Exemple de rezultate pentru părinţi

* Cunoaşterea şi utilizarea resurselor locale pentru îmbunătăţirea abilitaţilor şi talentelor sau pentru obţinerea serviciilor necesare.

* Interacţiunea cu alte familii în activităţi din cadrul comunităţii.

* Conştientizarea contribuţiilor aduse de către comunitate în favoarea şcolii.

Scanned with OKEN Scanner

* Participarea la activităţi menite să sporească puterea comunităţii.

Exemple de rezultate pentru profesori

* Cunoaşterea şi utilizarea resurselor comunităţii pentru a completa trunchiul comun al disciplinelor şcolare din curriculum-ul la dispoziţia şcolii.

* Abilităţi în munca cu partenerii de afaceri, voluntarii din comunitate şi alte persoane care ajuta elevii în procesul de învăţare.

* Cunoaşterea resurselor de referinţă pentru familiile şi copiii cu nevoi speciale.

Construirea de relaţii puternice între şcoli şi organizaţiile din comunitate

Legăturile dintre grupurile din comunitate pot să mărească resursele disponibile pentru şcoli, pentru personalul şcolilor şi pentru familii. Studiile despre organizarea comunităţii sunt pline de exemple de colaborare între liderii şcolilor şi grupurile din comunitate care au contribuit la îmbunătăţirea facilitaţilor, la mărirea fondurilor, la creşterea calităţii programelor academice şi la îmbunătăţirea serviciilor sociale şi de sănătate şi a dus la crerea de noi programe ce vizau activităţi desfăşurate după terminarea orelor.

Instituţiile şi agenţiile guvernamentale care au în atenţie tinerii şi organizaţiile religioase pot ajuta şcolile să ofere suport realizărilor elevilor prin:

- îndrumare şi suport academic legat de curriculum;
- ajutor dat elevilor în organizarea şi utilizarea timpului în mod eficient ;
- sfătuirea părinţilor cu privire la planificarea traseului educaţional şi al carierei copiilor;

Exemple de servicii de sprijin pe care le pot oferi familiilor şi membrilor comunităţii:

- Servicii de sănătate fizică şi mentală;
- Asistenţă psihopedagogică direcţionată către elevii în dificultate;
- Instruire în familie, educarea adulţilor şi programe de echivalare a liceului;
- Activităţi recreative, artistice şi sociale;

Există de asemenea şi o colaborare cu grupurile comunitare care vor să îmbunătăţească şcoala. De pildă, profesorii şi personalul şcolilor cu performanţe scăzute din zonele urbane pot lucra împreună cu organizatorii locali pentru:

- întâlnirea cu părinţii, cu membrii familiilor şi cu membrii comunităţii pentru a discuta despre îmbunătăţirea învăţării şi predării în aceste şcoli;
- deschiderea drumului pentru echipele comunitare cu scopul de a încerca să evalueze calitatea şi siguranţa facilitaţilor din şcoală;
- negocierea cu oficialii din judeţ pentru a crea zone în care se îmbunătăţeşte activitatea şcolilor, potrivite pentru o mai bună dezvoltare profesională, pentru a oferi mai multe resurse destinate implicării părinţilor în educaţia copiilor şi alte programe educative;

Trebuie să existe eforturi pentru a lega familiile de organizaţiile din comunitate, inclusiv de grupurile religioase. Asemenea grupuri pot activa pentru a implica familiile prin:

- vizite făcute la domiciliu şi prin vecinătate pentru a identifica problemele cheie şi liderii locali;
- desfăşurarea de mici întâlniri pentru a discuta despre griji presante şi rezolvarea lor;
- furnizarea de instruire pentru părinţi despre cum funcţionează sistemul şcolar, despre contextul mai larg al problemelor pe care le au şi despre cum să îşi folosească puterea.

Concluzii. Cum pot şcolile să stabilească legături cu grupurile din comunitate pentru a dezvolta mai multe modalităţi de sprijin pentru învăţarea elevilor?

- Contactarea grupurilor locale din comunitate şi cererea ajutorului. Ele pot să informeze familiile mai bine despre ceea ce se întâmplă la şcoală şi să le încurajeze să participe la evenimente şi

Scanned with OKEN Scanner

activităţi organizate de şcoală. Pot recruta şi instrui voluntari şi personalul de conducere al şcolii pentru desfăşurarea unor programe în timpul cursurilor şi după orele de curs;

- Afişarea în comunitate a unui grafic de desfăşurare a programelor de după orele de curs şi a şcolilor de vară. Sau invitarea la şcoală, oferirea de materiale despre curriculum şi stabilirea unui parteneriat pentru a monitoriza progresul elevilor;

După studiile de sinteză realizate de Henderson şi Mapp putem spune că programele au o mai bună calitate şi eforturile de reformare a şcolii sunt mai eficiente dacă implică şi familia şi programele comunitare. Implicarea lor ar trebui să fie considerată o parte importantă a oricărei strategii menite să micşoreze decalajul dintre elevii ce provin din categorii sociale cu venituri ridicate şi cei din familii cu venituri scăzute.

Deşi au fost făcute diverse cercetări legate de parteneriatul dintre scoala-familie-comunitate în spaţiul european, a fost făcut şi un studiu de caz în judeţul Alba. Echipa a urmărit să afle care este starea actuală a relaţiilor şcoală-familie-comunitate, raporturile dintre actorii sociali în cadrul acestor relaţii, modul în care părinţii se implica în educarea copiilor, rezultatele educaţiei, şi pe această bază să dezvolte programe de parteneriat viabile în câteva unităţi de învăţământ preuniversitar din judeţ.

Pentru a atinge obiectivele propuse, s-au desfăşurat următoarele activităţi de cercetare: interviu cu directori, profesori şi preşedinţii consiliului elevilor; interviu cu părinţii elevilor, focus grup cu elevi şi ancheta pe bază de chestionar.

Lucrarea a condus la două concluzii, care se instituie ca premise de acţiune pentru dezvoltarea şi aplicarea unor programe de parteneriat viabile în şcoli şi licee:

1. Aproape tuturor familiilor le pasă de copiii lor, doresc ca ei să aibă succes şi încearcă să obţină cât mai multe informaţii de la şcoală şi comunitate, deci sunt buni parteneri în educarea copiilor lor.

2. Aproape toţi profesorii şi liderii şcolilor ar dori să implice părinţii în activităţile educative, însă mulţi dintre ei nu ştiu cum să proiecteze programe pozitive şi eficiente şi în consecinţă se tem să încerce. Acest lucru creează un fel de retorică sterilă, în care educatorii se simt prinşi, exprimându-şi acordul pentru dezvoltarea parteneriatelor, fără a întreprinde însă nici o acţiune.

Lucrarea a pus în evidenţă necesitatea promovării unei politici parteneriale bine puse la punct, care să implementeze programe de activităţi pe termen scurt şi mediu. Parteneriatele şcoală-familie-comunitate sunt eficiente în măsura în care ajung să depăşească obiectivele unui program şi se transformă într-un stil de viaţă al comunităţii şcolare formate din elevi, profesori, părinţi şi membrii comunităţii locale.

Bibliografie

1. Agabrian, Mircea, 2006, *Şcoala, familia, comunitatea*, Institutul European, Iaşi
2. Barbu, I. Daniela, 2009, *Climatul educational şi managementul şcolii*, EDP, Bucureşti,
3. Cristea, Sorin, 1998, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
4. Stăiculescu, Camelia, 2012, *Şcoala şi comunitatea locală, parteneriat pentru educaţie*, ASE, Bucureşti
5. Stănciulescu, Elisabeta, 1997, *Sociologia educaţiei familiale*, vol. I, *Strategii educative ale familiilor contemporane*, Editura Polirom, Iaşi
6. Ţăranu, Adela Mihaela, 2009, *Şcoala între comunitatea locală şi provocările globalizării*, Institutul European, Iaşi

Scanned with OKEN Scanner

DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII ELEVILOR PRIN PRISMA UTILIZĂRII COMPUTERULUI LA LECŢIILE DE EDUCAŢIE MUZICALĂ

Drd. Hâncu Ionela, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova

Formarea unei personalităţi prin educaţie parcurge un traseu foarte complex, antrenându-se toate procesele psihice: cognitive, afective, psihomotorii şi motivaţionale.

Pentru amplificarea caracterului formativ al activităţii de învăţare se vor utiliza metode predominat centrate pe cel care învaţă şi care implică gândirea, imaginaţia, voinţa - una dintre aceste metode fiind instruirea asistată de calculator. Stimularea creativităţii reprezintă una dintre modalităţile formării personalităţii secolului XXI. Această stimulare este posibilă şi prin
Promovarea interdisciplinarităţii în procesul educaţional, inclusiv în cadrul orelor de educaţie muzicală. (Iucu)

Este bine cunoscută largă răspândire a calculatorului în aproape toate activităţii umane. Acest proces este în continuă desfăşurare şi este foarte greu de prevăzut cât de mult se va schimba în viitor viaţa de zi cu zi, datorită calculatorului.

În procesul educaţional, calculatorul nu va înlocui niciodată totalmente profesorul, dar a ignora rolul şi importanţa lui înseamnă a te opune firescului. Interacţiunea elev-calculator permite diversificarea strategiilor şi tehnologiilor didactice, facilitând accesul elevului la informaţii mai ample, altfel organizate din punct de vedere logic, structurate variat, prezentate în modalităţi diferite de vizualizare, cu diferite efecte şi îmbunătăţiri. Învăţarea, care pune accentul pe participarea intensă a elevilor, reprezintă un tip de instruire care îi dă elevului un rol activ în procesul de învăţare. Modernizarea tehnică a şcolii implică deci, existenţa echipamentelor electronice necesare, dotări la nivel de clase sau laboratoare şi a capacităţii de adaptare a profesorilor la noile tehnologii.

Principalul scop al predării asistate de calculator îl reprezintă implicarea interactivă a elevului în acţiunea de dobândire de cunoştinţe, captându-i atenţia subiectului şi eliminând riscul plictiselii sau rutinei. Numită de unii că „inovaţia tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne", această modalitate de instruire, este un rezultat al introducerii treptate a informatizării în învăţământ. (Popescu)

Utilizarea calculatorului ca mijloc de învăţământ, în procesul didactic, în actul de predare-învăţare, capătă o destinaţie pedagogică specifică. Includerea computerului afectează deopotrivă activitatea de predare a profesorului şi activitatea de învăţare a elevilor. Calculatorul folosit în cadrul lecţiilor stimulează motivaţia învăţării şi acumulării de cunoştinţe de către elevi.

Referitor la integrarea calculatorului în procesul didactic, trebuie să menţionăm că, de fapt, este vorba de modul în care informaţiile şi sarcinile de lucru cuprinse în soft, se articulează cu celelalte secvenţe ale instruirii şi răspund unor obiective urmărite de profesor.

De fapt, nu calculatorul în sine, ca obiect fizic, produce efecte pedagogice imediate, ci tehnologiile utilizate, materialele, sursele folosite, calitatea actului de predare, interesul elevilor, etc. Computerul şi utilizarea acestuia în procesul de învăţământ devine o necesitate în condiţiile dezvoltării foarte rapide a tehnologiei informaţiei. Dacă primele realizări în domeniul instruirii asistate de calculator se concentrau mai mult pe învăţare, prin verificarea cunoştinţelor, ulterior au început să apară soft-uri complexe, care încurajează construcţia activă a cunoştinţelor, asigură contexte semnificative pentru învăţare, promovează reflexia, eliberează elevul de multe elemente de rutină, modificând aria activităţilor profesorului, atât cantitativ cât şi calitativ. (Logofătu)

Formarea competenţelor muzicale ale elevilor, actualmente este una dintre problemele centrale ale demersului educaţional muzical deoarece calităţile individului de a se manifesta artistic, muzical, de a se autorealiza estetic, constituiesc unele dintre trăsăturile definitorii ale personalităţii. Pedagogia muzicală este în continuare preocupată de găsirea acelor soluţii pedagogice ce ar oferi personalităţii în creştere posibilităţi de dezvoltare muzicală adecvată, eficientă.

Scanned with OKEN Scanner

La ora actuală aceste soluţii pot fi reprezentate prin marea diversitate de Tehnologii Informaţionale şi Comunicaţionale (TIC), utilizabile în procesul educaţional modern: softuri educaţionale pentru însuşirea disciplinelor de învăţământ, programe computerizate pentru achiziţionarea diferitelor deprinderi utile pentru viaţă şi lucru, mijloace curente de comunicare şi extragere a informaţiei de pe reţele informaţionale mondiale, echipamente informatice etc.

Ca disciplină şcolară educaţia muzicală este desemnată să contribuie la realizarea educaţiei estetice a elevilor. Folosirea calculatorului şi a instrumentului muzical la orele de educaţie muzicală, oferă şansa învăţării colaborative atât în plan motivaţional cât şi în planul performanţei (stimulează efortul şi productivitatea individuală, dezvoltă inteligenţele multiple, stimulează şi dezvoltă capacităţi cognitive complexe, reduce la minim fenomenul blocajului emoţional al creativităţii).

Profesorul de muzică este acela care are datoria să modeleze, să formeze şi gustul pentru frumos şi valoros, începând de la primii paşi din abecedarul muzical, paşi făcuţi încă dinainte că elevul să scrie sau să citească şi până la stimularea creativităţii, având ca finalitate creaţii deosebite şi valoroase.

Metodologia didactică actuală este orientată spre implicarea activă şi conştientă a elevului în procesul propriei formări şi stimularea creativităţii acestora. Identificarea şi cultivarea comportamentului creativ-muzical al elevilor prin studiul TIC-ului trebuie să acorde atenţie următoarelor grupe de trăsături psihocomportamentale:

- gândire critică;
- gândire creativă;
- interese intrinseci;
- profilul de inteligenţe multiple.

Sistemul (IAC)- Instruire Asistată de Calculator este destinat interacţiunii dintre posesorii unui sistem de cunoştinţe şi destinatarii acestuia, în vederea asimilării active de informaţie însoţit de achiziţionarea de noi deprinderi. (Ghergu) Ritmul, melodia şi armonia în care sunt aranjate sunetele şi care impresionează analizatorul auditiv datorită substratului afectiv-emoţional reprezintă muzica. Astăzi, când tehnologia se află într-un continuu progres, muzica nu se mai realizează doar prin mijloace clasice. Există diverse softuri pentru muzică ce vin în ajutorul celor ce creează muzica.

În mediile educaţionale, se aplică deja Computer Personal (CP), dar se impune o reorganizare şi redimensionare a cunoştinţelor în acest domeniu (al educaţiei muzicale), iar prin obiectivele unui posibil proiect în care învăţarea, instruirea şi dezvoltarea aptitudinilor muzicale să fie nemijlocit susţinută de computer se va propune dezvoltarea mai ales, a capacităţilor şi a competenţelor muzicale ale elevilor, prin caracterul ludic al aplicaţiilor folosite, să apropiem personalitatea în devenire a elevului de latura teoretico-practică a muzicii, astfel încât ei să asimileze voluntar competenţe de a cânta la un instrument muzical, în funcţie de particularităţile psiho-fizice ale subiectului educat, precum şi date importante în ceea ce priveşte originea, cadrul istoric şi evoluţia instrumentelor şi nu în ultimul rând date şi elemente biografice despre personalităţi marcante ale istoriei muzicii, cu referire precisă la mari instrumentişti şi compozitori ai Europei sau ai lumii şi implicit se va avea în vedere dezvoltarea şi consolidarea capacităţilor şi competenţelor de operare la PC, toate acestea reunind, în final dobândirea unor competenţe pluridisciplinare şi interdisciplinare. Societatea Informaţională (ŞI) şi Societatea cunoaşterii (SC) sunt realităţi ale lumii în care trăim. (Cerghit)

Dat fiind caracterul pragmatic al artei sunetelor, noile metode sau mijloace didactice trebuie alese cu mare grijă pentru a nu „deteriora" aspectul axiologic al artei muzicale şi caracterul ei. A apărut o serie întreagă de aplicaţii multimedia, programe educaţionale şi prezentări multimedia care dezbat subiectul educaţional muzical. Multe dintre aceste aplicaţii ajută substanţial procesul didactic dându-i o interactivitate deosebită, implicând tot mai mult elevii în procesul instructiv. Implicaţiile computerului în lumea muzicală au făcut posibile diversificarea, amplificarea sau apariţia unor noi genuri şi stiluri muzicale, amintim muzica concretă de la începutul sec. XX şi formele incipiente ale

Scanned with OKEN Scanner

muzicii electronice precum şi a celei asistate de calculatorul personal (PC). ()

Investigaţiile realizate confirmă că elevii studiind muzica prin intermediul TIC, se simt mai independenţi, iar materialul de studiu li se pare mai accesibil, mai clar ilustrat, reprezentat în multiple forme.

Utilizarea mijloacelor moderne de creaţie prin folosirea programelor de calculator, programe destinate prelucrării muzicii, facilitează mult munca creatorului (elevului). Pentru a putea crea o melodie este nevoie de calculator, de un soft şi cunoştinţe muzicale temeinice, sau cel puţin auz muzical dezvoltat. Treptat de la instrumente analogice folosite pentru generare de sunet s-a trecut la cele digitale, adică soft-uri care imită perfect echipamentele reale. Dacă ţinem cont de vârstă, mediul social în care trăiesc, pregătirea muzicală, explozia de informaţii unite pe căile reţelelor de socializare şi internetul în general, preferinţele elevilor vor fi foarte diferite îndreptându-se spre unul sau mai multe genuri de muzică clasică, uşoară, modernă, etc. Pentru stimularea creativităţii în cadrul orelor de muzică profesorul va utiliza raţional calculatorul.

Bibliografie

1. IONESCU Miron, RADU Ioan, 2004, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj Napoca.
2. IUCU Romiţă, MANOLESCU Marin, 2004, Elemente de pedagogie, Editura Credis, Bucureşti.
3. LOGOFĂTU Michaela, GARABET Mihaela, VOICU Anca, PĂUŞAN Emilia, 2003, Tehnologia Informaţiei şi a Comunicaţiilor în şcoala modernă, Editura Credis, Bucureşti.
4. POPESCU MIHĂIEŞTI, 1995, Probleme fundamentale ale instruirii şi educării, Editura Fundaţiei România de Mâine, Bucureşti.
5. NOVEANU, G.N., VLĂDOIU, D., 2000, Folosirea tehnologiei informaţiei şi comunicării în procesul de predare - învăţare. Educaţia, Bucureşti.
6. CERGHIT Ioan, 1983, Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
7. GHERGU, Cezar, 2007, Modalităţi de introducere a Tehnologiei Informaţiei şi a Comunicaţiilor în învăţământ (Lucrare de disertaţie studii masterale Tehnologia Informaţiei şi a Comunicaţiilor în Educaţie, profesor coordonator Bogdan Logofătu), Universitatea din Bucureşti - Editura CREDIS, Bucureşti.

WEBOGRAFIE

- http://www.ceeol.com
- http://www.elearning.ro/arhiva/72

IMPACTUL FORMATIV AL E-LEARNING (ÎNVĂŢĂRII ELECTRONICE) ÎN EDUCAŢIE

Drd .Pisau Aurelia, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Republica Moldova

În procesul complex de modernizare a învăţământului un rol primordial îi revine reconceptualizării actului de predare-învăţare-evaluare în baza implementării pe scară largă a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale. Este necesar că utilizarea acestor tehnologii să depăşească etapa „copie-şi-lipeşte", să se axeze pe extinderea abordărilor creative şi să nu devină un scop în sine, ci o cale de eficientizare a procesului educaţional.

Utilizarea calculatorului în procesul educaţional devine o necesitate în condiţiile dezvoltării accelerate a tehnologiei informaţiei. Pentru noile generaţii de elevi, deja obişnuiţi cu avalanşa de informaţii multimedia, conceptul de asistare a procesului de învăţământ cu calculatorul este o cerinţă intrinsecă.

Scanned with OKEN Scanner

Conceptul de asistare a procesului de învățământ cu calculatorul include:

predarea lecțiilor cu dobîndire de cunoștințe	aplicarea, consolidarea, sistematizarea noilor cunoștințe	verificarea automată a unei lecții sau a unui grup de lecții

Numită de unii că "inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne" (Brut, p.10), instruirea asistată de calculator (IAC) contribuie la eficiența instruirii, este un rezultat al introducerii treptate a informatizării în învățământ.

Interacțiunea elev-calculator permite diversificarea strategiei și tehnologiei didactice, facilitând accesul elevului la informații mai ample, mai logic organizate, structurate variat, prezentate în modalități diferite de vizualizare. De fapt, nu calculatorul în sine ca obiect fizic, înglobând chiar configurație multimedia, produce efecte pedagogice imediate, ci calitatea programelor create și utilizate corespunzător, a produselor informatice, integrate după criterii de eficienta metodică în activitățile de instruire.

Utilizarea mijloacelor ICT (*Information and Comunication Technology*) în învățământ conduce la deplasarea accentului de la un mediu de învățare centrat pe profesor la unul centrat pe elev.

Pentru a fi eficiente, mijloacele ICT trebuie combinate cu alte tehnologii, astfel încât să conducă la îmbunătățirea calității actului educațional la obținerea unui grad sporit de flexibilitate a învățământului și la majorarea eficienței educației.

Societatea cunoașterii - aceasta este denumirea generică dată societății de astăzi, făcând referire la faptul că accesul la informație, precum și prelucrarea informațiilor obținute, este neîngrădit, accentuat fiind prin tehnologiile existente la ora actuală și, anume, prin extinderea Internet-ului (world wide web). (Brut, p.10)

În aceste circumstanțe, își face apariția cu pași rapizi, *sistemul e-learning,* sistem ce își propune a da procesului de învățare noi impulsuri, urmărind ca învățarea, ca activitate, să se desfășoare în funcție de necesitățile și posibilitățile celui dornic de cunoaștere, fără restricții sau impuneri de date, ore, coprezentă.

Astfel, interacțiunea dintre procesul educațional și tehnologiile informaționale – *ICT* – care acoperă un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de calculator până la învățământul desfășurat în întregime în manieră online reprezintă ***învățarea electronică*** (*e-learning*). (Grimalschi, p. 2)

Termenul ***e-learning*** desemnează acea realitate educațională realizată prin intermediul rețelelor electronice și prin implicarea noilor tehnologii comunicaționale și multimedia.

La nivelul Comisiei Europene ***e-learning***-ul este definit ca *utilizare a noilor tehnologii multimedia și a internetului pentru ameliorarea calității învățării, facilitând accesul la resurse și servicii, precum și schimbările și colaborarea la distanță.* (Cocoș, p.139)

O definiție scurtă, dar concisă ar fi aceea că e-learning, cuvânt ce s-ar putea traduce ca *învățare prin mijloace electronice (electronic learning)*, înseamnă achiziția unor cunoștințe și/sau formarea unor competențe prin intermediul calculatorului și a Internetului.

Atingerea obiectivelor de învățare se face și apelând la cursuri pe suport digital (cd, dvd) sau cursuri on-line (prin internet). Sistemul *e-learning* nu încearcă impunerea unei *revoluții* în sistemul de educație, ci propune un pas mai departe pentru procesul educațional prin creșterea capacității de adaptare la cerințele și posibilitățile celor care se formează, având în vedere ritmul rapid în care decurg viețile noastre. Avem din ce în ce mai mare nevoie de un sistem de educație mai flexibil, în care cel implicat în activitatea de instruire să își aducă contribuția personală, un sistem care să stimuleze mai mult dorința de învățare și de dobândire a cât mai multor cunoștințe.

Prin sistemul *e-learning* se reușește îmbinarea și a celorlalte modalități de exprimare, precum vizual și/sau auditiv. Astfel, se delimitează specificul sistemului de *e-learning*, sistem care impune o

Scanned with OKEN Scanner

altă dinamică a proceselor de predare, învățare și evaluare fiind capabil să furnizeze conținuturile învățării și să faciliteze accesul la învățare folosindu-se de un mediu multimedia special creat. Sistemul e-learning, apelând la ajutorul digital, dezvoltă potențialul uman, fără a-l constrânge la coprezentă sau sincronizare. (Cucoș, p. 133)

Se pot inventaria mai multe ocazii de manifestare a e-learning-ului: poșta electronică, grupul de discuții, conferința telematică, chatul, telefonia, videofonia, lista de difuzare etc. Ca exemple ale acestor tehnologii digitale pot fi menționate editoarele de text, capabile să corecteze eventualele greșeli ortografice sau gramaticale și foile de calcul, foi ce permit oricui, indiferent de pregătirea profesională, să realizeze într-un mod rapid și corect calcule de la cele elementare (adunări, scăderi, înmulțiri, împărțiri), la unele dintre cele mai complexe.

Pentru crearea unei situații de tip e-learning, e nevoie de colaborarea a cinci elemente, fiecare având o funcționalitate specifică: (Migasson, p. 214)

1. O componentă strategică, legată de nevoi foarte concrete, precum nevoile permanente de formare, antrenarea resurselor;
2. O componentă pedagogică, incluzând o serie de strategii de intervenție;
3. O componentă organizațională, ce permite sistemului să funcționeze judicios și eficace;
4. O componentă tehnică, realizată prin utilizarea adecvată a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale la contextul educațional;
5. O componentă umană, ce rezidă în antrenarea unor specialiști pentru a edifica aceste rețele de formare.

Formarea de tip e-learning se manifestă divers, cunoscând mai multe combinatorici dintre tehnic și uman, dintre preluarea pasivă și activarea critică, dintre auditiv și video, dintre sincron și asincron etc. Deci putem determina câteva ipostaze de insinuare a e-learning-ului: (Obringer, 2004)

- Bazele de date unde utilizatorul poate accesa o anumită informație cu conținut instructiv prin tastarea unui cuvânt sau a unei fraze-cheie;
- Suportul on-line care ia forma forumurilor, a chat-urilor, a blogurilor, a e-mail-urilor sau a mesageriei-instant;
- Instruirea asincronă implică învățarea pe baza CD-urilor, rețelei locale sau internetului;
- Instruirea sincronă se realizează în timp real cu un cadru didactic ce facilitează instruirea. Un astfel de curs poate dura de la câteva ore la câteva săptămâni, luni și chiar ani.

Utilizarea sistemului e-learning în procesul de predare-învățare-evaluare induce o abordare nouă și mult mai eficientă în studierea unor concepte și dobândirea cunoștințelor la diverse discipline școlare. Fără a înlocui contactul direct cu lumea înconjurătoare, fără a înlocui contactul direct cu substanțele și aparatele chimice și fizice, fără a înlocui hărțile de contur și fizice, lucrările practice, de laborator, etc. Pot fi realizate „la calculator" în clasa virtuală, inclusiv utilizând platforma AEL. Astfel se extind posibilitățile de învățare activă a elevilor și de aplicare a cunoștințelor în diverse situații. De asemenea, menționăm utilitatea prezentărilor PowerPoint care se manifestă prin elementele ei interactive obținând numeroase beneficii, în special la dobândirea de noi cunoștințe. Anume prin astfel de prezentări avem posibilitatea de a proiecta imagini inedite, grafice, tabele, desene care nu pot fi vizualizate în condiții reale.

Vizualizarea informației respective permite ca timpul necesar asimilării conceptelor, definițiilor, teoremelor, ecuațiilor chimice, problemelor, situațiilor-problemă etc. Să fie redus, iar rezultatele obținute în urma utilizării elementelor din sistemul e-learning să fie maxime. Putem menționa și alte elemente din sistemul e-learning care conduce la asimilarea mai eficientă și mai rapidă a cunoștințelor cum ar fi: MathMedia (scrierea formulelor matematice), Smart Notebook (crearea lecțiilor pentru tabla interactivă), Geogebra (crearea figurilor geometrice), Moodle (crearea cursurilor/lecțiilor on-line), AlgebraLab (crearea graficelor), Graph, Graphing calculator 3D,

Scanned with OKEN Scanner

Platforma AEL (lecții virtuale), Periodic Table (tabelul periodic virtual), Alcani (laborator virtual), ChemMedia (scrierea formulelor chimice), VirtualLab (laborator virtual), Solve (elemente din fizică), PhisMedia (scrierea formulelor fizice, crearea unor sisteme de conectare), Physics by picture (fizică în imagini) etc. (Feghiu, p. 35)

Considerăm că pentru a obține o realizare e-learning de calitate trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

❖ Trebuie să fie cât mai interactivă, să implice emoțional elevii, iar feedback-ul oferit trebuie să fie prompt și la obiect;

❖ Atmosfera din sala de curs virtuală trebuie să fie cât mai plăcută, cât mai aproape de interesele de învățare a elevilor, cât mai aproape de problemele întâlnite în viața de zi cu zi, iar elementele noi trebuie introduse treptat;

❖ Derularea lecției și a cursului trebuie să fie descrise foarte clar și exact;

❖ E necesar respectarea ritmului individual de învățare;

❖ Motivația elevilor trebuie să fie stimulată și întărită constant prin metode și strategii psihopedagogice specifice.

Dacă comparăm strategia e-learning cu formele clasice de învățare atunci putem evidenția următoarele avantaje:

✧ Prin e-learning se poate vehicula cu o cantitate imensă de informații;

✧ Educatul este pus în situația de a lucra intens, personal pentru a rezolva problemele respective;

✧ Elevul își gestionează timpul necesar pentru îndeplinirea obligațiilor; etc.

În concluzie conchidem că prin e-learning poate fi creat un mediu de educație, axat pe realizarea eficientă a paradigmei educaționale „Educația centrată pe cel ce învață".

Bibliografie

1. Brut, Mihaela, 2006, *Instrumente pentru E-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*, Editura Polirom, Iași, p. 10
2. Cucoș, Constantin, 2006, *Informatizarea în educație*, Editura Polirom, Iași, p. 133.
3. Feghiu, Aurelia, 2013, *Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație*, Editura Reclama, Chișinău.
4. Grimalschi, Anatol, *Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiilor informației și comunicațiilor*, Didactica Pro..., Nr. 6 (64), p.2.
5. Mingasson, Michel, 2002, *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante, Editions de l'Organisation*, Paris, p. 214.
6. Obringer, Lee, Ann, 2004, *What îs E-learning, www.howstuffwoerks.com/e-learning1.htm;*

INTERDISCIPLINARITATEA – PREMISĂ PENTRU O ÎNVĂȚARE DE CALITATE

Prof. Anton Alina-Diana, Școala Gimnazială "Al. Vlahuță"- Iași

O dată cu introducerea clasei pregătitoare în ciclul primar, au avut loc numeroase schimbări, adaptări, discuții pro sau contra, reacții diverse din partea cadrelor didactice sau a părinților. Cu toate acestea, un lucru este cert: în acest nou context, se impune o abordare interdisciplinară a conținuturilor învățământului, tocmai datorită acestor transformări metodologice și structurale care au loc în știința contemporană dar și grație unei orientări tot mai ferme spre o **formare interdisciplinară a personalității umane** în vederea integrării sale într-o societate democratică dinamică.

Prin valențele formative ale activităților interdisciplinare se urmărește dezvoltarea intelectuală, socială, emoțională, fizică și estetică a copilului, cultivarea încrederii în forțele proprii și spiritul de competiție. Abordarea interdisciplinară are drept țintă pregătirea celui care învață, astfel încât să poată

Scanned with OKEN Scanner

transfera orice tip de cunoştinţe dintr-un domeniu în altul, să poată realiza conexiuni, putând înţelege astfel, în orice moment, cu multă uşurinţă, concepte noi. De asemenea, acest tip de abordare permite colaborarea directă şi lucrul în echipă, ceea ce determină, cu siguranţă, asimilarea unor cunoştinţe noi, provenite din experienţe proprii, lucru benefic atât pentru elev, cât şi pentru orice specialist din orice domeniu.

Interdisciplinaritatea apare ca o necesitate din ce în ce mai manifestă a unor perspective globale, insistând pe acordarea unei mai mari importanţe metodelor de învăţare şi educare a elevilor.

În situaţia în care ramurile ştiinţei şi cunoaşterii se diversifică şi se amplifică în ritm alert, se întrevede necesitatea interconexiunii, interacţiunii între disciplinele ştiinţifice, în vederea îmbunătăţirii metodelor de învăţare.

Interdisciplinaritatea, ca formă de cooperare între discipline diferite, urmăreşte dezvoltarea capacităţii de a transforma rapid şi eficient, de a sintetiza şi de a aplica cunoştinţe, deprinderi şi competenţe acumulate prin studierea diverselor discipline, în vederea rezolvării unor situaţii - problemă.

Aceasta este o metodă eficientă cu ajutorul căreia elevii sunt pregătiţi cu succes pentru a face faţă diverselor probleme ale lumii contemporane.

Avantajele interdisciplinarităţii sunt:

• permite elevului să acumuleze informaţii despre obiecte, procese, fenomene care vor fi aprofundate în anii următori ai şcolarităţii;

• clarifică mai bine o temă făcând apel la mai multe discipline;

• creează ocazii de a corela limbajele disciplinelor şcolare;

• permite aplicarea cunoştinţelor în diferite domenii;

• constituie o abordare economică din punct de vedere al raportului dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învăţare.

Abordarea interdisciplinară aduce în prim plan o altă abordare curriculară: curriculum axat pe competenţe, pe calitate şi nu pe cantitate, pe proces şi nu pe produs. În clasa pregătitoare trebuie să ţinem cont, în mod prioritar, de următoarele aspecte:

* o lecţie durează 45 de minute din care 30-35 minute învăţare, restul joc (nu joacă);
* fiecare zi începe cu „Întâlnirea de dimineaţă"
* trebuie folosite strategii bazate pe problematizare şi cooperare, care pun în centru copilul;
* se proiectează unităţi tematice de la 1 la 4/5 săptămâni şi proiecte;
* evaluarea se face fără calificative sau note: utilizăm metode specifice de evaluare care urmăresc evoluţia elevului pe domenii stabilite de cadrul legal;
* amenajarea adecvată a spaţiului de lucru.

Ţinând seama de această nouă perspectivă, se poate spune că un rol deosebit de important în procesul instructiv-educativ îl are **metoda proiectelor**. Tocmai de aceea, mi-am propus ca la clasa pregătitoare să derulez un proiect interdisciplinar intitulat ***TRĂISTUŢA CU SĂNĂTATE.*** Am avut ca punct de plecare o problemă stringentă a copiilor din ziua de azi, şi anume alimentaţia. Se ştie că o alimentaţie necorespunzătoare, dublată de sedentarism, de lipsa de mişcare din partea tinerilor, atrage după sine probleme de sănătate, dintre care cea mai gravă pare a fi obezitatea.

PROIECT INTERDISCIPLINAR

" TRĂISTUŢA CU SĂNĂTATE "

Tema:

Mănânc şi trăiesc sănătos, mă dezvolt frumos!

„Sănătatea e darul cel mai frumos şi mai bogat pe care natura ştie să-l facă" (Michel de Montaigne)

„Sănătatea e unitatea ce dă valoare tuturor zerourilor vieţii." (Bernard de Fontenelle)

DISCIPLINE / ARII CURRICULARE:

Scanned with OKEN Scanner

COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ
MATEMATICĂ ŞI EXPLORAREA MEDIULUI
ARTE VIZUALE ŞI ABILITĂŢI PRACTICE
DEZVOLTARE PERSONALĂ
MUZICĂ ŞI MIŞCARE

STRUCTURA PROIECTULUI:

COMPETENŢE ALE ÎNVĂŢĂRII INTEGRATE

CLR - 1.2 Identificarea unor informaţii variate dintr-un mesaj scurt, rostit clar şi rar;
2.2 Transmiterea unor informaţii referitoare la sine şi la universul apropiat, prin mesaje scurte;
3.2. Identificarea semnificaţiei unor imagini care prezintă întâmplări, fenomene, evenimente familiare;
4.2. Redactarea unor mesaje simple, în contexte uzuale de comunicare;

MEM - 3.1. Descrierea unor fenomene / procese / structuri repetitive simple din mediul apropiat, în scopul identificării unor regularităţi;
3.2. Manifestarea grijii pentru comportarea corectă în relaţie cu mediul familiar;
5.1 Sortarea/ clasificarea unor obiecte / materiale pe baza unui criteriu dat;

AVAP- 1.1 Sesizarea semnificaţiei unui mesaj vizual simplu, exprimat prin diverse forme care reflectă un context familiar;
1.3. manifestarea curiozităţii faţă de explorarea de mesaje artistice simple, exprimate vizual;
2.3 Realizarea de aplicaţii/compoziţii / obiecte / construcţii simple, pe baza interesului direct;

D.P - 1.2.Identificarea unor obiecte şi activităţi simple de igienă personală;
2.3 - Explorarea caracteristicilor fiinţelor şi obiectelor preferate şi a interacţiunii simple cu acestea;

M.M. – 2.1. Cântarea în colectiv, asociind mişcarea sugerată de text.

CUNOŞTINŢE

Factorii care influenţează starea de sănătate, rolul fructelor şi legumelor în alimentaţia sănătoasă

CAPACITĂŢI INSTRUMENTALE

* de comunicare (formulare de mesaje, analiză de mesaje şi texte etc.);
* de numărare, comparare, ordonare a mulţimilor;
* de soluţionare creativă a situaţiilor problematice / dilematice;
* manuale (conturare, desenare, decupare etc.);
* de cântare în colectiv.

ATITUDINI ŞI VALORI

- creşterea interesului pentru o hrană sănătoasă
- manifestarea interesului pentru exprimarea de idei în contexte cunoscute;
- manifestarea activă în cadrul unui rol social în contextul familiei, grupului de joacă şi grupului de învăţare

PERIOADA DE DERULARE: 2 săptămâni

RESURSE: **materiale**: hârtie colorată, creioane colorate, carioci, reviste, fructe şi legume, diplome, Cd educaţional, lipici;
procedurale: conversaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, jocul didactic, joc de rol;
forme de organizare: individual, frontal, pe grupe.

PROIECTAREA ŞI DIRIJAREA ACTIVITĂŢILOR DE ÎNVĂŢARE

SCHEMĂ ORIENTATIVĂ PENTRU ACTIVITĂŢI

CLR

"Povestea lui Răducu"- prezentare ppt;
- analiza povestirii (identificarea personajelor, rolul acestora, mesajul textului);

Scanned with OKEN Scanner

- dramatizare

AVAP

- confecționarea fructelor și legumelor - *Hora fructelor și legumelor;*
- realizarea prin tehnica colajului a *Piramidei alimentelor*;
- atelier practic – aplicativ - *Micul dejun sănătos, Salata de fructe;*

MEM

Fructele, prietenele noastre! - formarea mulțimilor, exerciții de numărare, comparare, ordonare a elementelor;

- *Săculețul fermecat* - joc didactic;

DP- Joc didactic - *Familia de legume*

MM - cântece din repertoriul copiilor

ÎNTREBĂRI- CHEIE

1. **Întrebarea esențială -** Cum ne hrănim sănătos ?.
2. **Întrebările unității de învățare**

* Ce trebuie să facem pentru a nu ne îmbolnăvi?

*De ce consumăm fructe și legume?

*Care sunt prietenii care ne protejează ?

*Care este componența familiei?

3. **Întrebările de conținut**

*Ce rol au fructele și legumele în alimentația noastră?

*Care sunt fructele / legumele preferate?

*Cum consumăm fructele și legumele? De ce?

ÎNVĂȚAREA CONCEPTELOR, NOȚIUNILOR despre: fructe și legume, rolul acestora, numărarea elementelor unei mulțimi,sortarea obiectelor după anumite criterii;

ELEMENTE- CHEIE:

*oferirea de răspunsuri la întrebările-cheie ale curriculumului;

*demonstrarea înțelegerii conceptelor, a capacităților și a cunoștințelor din diferite discipline;

* demonstrarea capacităților superioare de gândire și a competențelor de comunicare verbală, matematică, artistică și științifică;

* realizarea de conexiuni cu lumea reală;

* utilizarea adecvată și eficientă a limbajului.

OBIECTIVE:

În cadrul proiectului, elevii:

- vor utiliza în contexte variate un limbaj coerent, specific diferitelor discipline de studiu;
- vor stabili conexiuni funcționale între elemente din diferite domenii de studiu și viața reală;
- vor crea și vor evalua prezentări ale produselor finale: desene, colaje, tabele, diagrame;

Scanned with OKEN Scanner

Etapa	Obiectivul etapei	Acţiuni derivate din obiectiv	Metoda de lucru	Responsabilităţi	Timp
1. Informarea	Colectarea informaţiilor necesare planificării şi realizării sarcinilor	Elevii se vor documenta cu privire la: - **Hrana sănătoasă** - **Vitamine pentru mine** - **Fructe vesele și triste** - **Micul dejun și salata de fructe**	Stabilirea unor surse bibliografice	colectiv	săpt. I
			– internet - cercetare bibliografică - sondaj de opinie	individual	
2. Planificarea	Selectarea soluţiei de abordat în cadrul proiectului	*analiza soluţiilor posibile şi enunţarea temei: **Traistuța cu sănătate – Mănânc și trăiesc sănătos, mă dezvolt frumos** *înțelegerea temei, discuții problematice, dezbateri	- dezbatere - brainstorming - conexiuni interdisciplinare	în colectiv, sub coordonarea învățătoarei	
	Identifica-rea resurselor necesare	*stabilirea grupelor de lucru, *alegerea formei de finalizare a proiectului, *elaborarea planului de acţiune; se vor stabili sarcini şi termene; se planifică resursele ce vor fi utilizate.	- elaborarea fişei de responsabilităţi individuale în cadrul grupului	pe grupe, sub coordonarea cadrului didactic	
3. Decizia		elevii decid , cu ajutorul propunătorului, asupra structurii și a formei de prezentare a proiectului	- discuţii	sub coordonarea cadrului didactic	

Scanned with OKEN Scanner

4.Implementarea	Elaborarea proiectului	- delimitarea sarcinilor pentru fiecare grup: - activităţi practice individuale: realizarea de schiţe; realizarea practică a unui produs de către fiecare elev	- acţiuni concrete presupuse de sarcinile delimitate	pe grupe şi individual	Săpt. II
		- asamblarea temelor într-o formă unitară	- acţiuni concrete presupuse de sarcinile delimitate	responsabilul de proiect	
5. Controlul şi evaluarea	Verificarea şi evaluarea proiectului	Analiza proiectului rezultat şi validarea sa	- autoevaluare - interevaluare	profesorul coordonator	
		Susţinerea şi argumentarea proiectului	- expunerea	profesorul coordonator	
	Disemina-rea rezultatelor	Expoziţie tematică Prezentarea lucrărilor	- esenţializarea - sistematizarea - prezentarea cu mijloace media	profesorul coordonator	
	Asigurarea feed-back-ului	Evaluarea activităţilor derulate Recomandări pentru activităţile viitoare	- liste de verificare - concluzii - prezentarea rezultatelor	profesorul coordonator	

Bibliografie:
Cucoş, Constantin, 1996, **Pedagogie,** Iaşi, Editura Polirom;
Ciolan, Lucian, 2008, **Învăţarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar,** Iaşi, Editura Polirom;
Mocanu, Veronica, 2011, **Traista cu sănătate. Comportamentul alimentar sănătos la copii**, Iaşi, Editura Gr. T. Popa UMF Iaşi.

Scanned with OKEN Scanner

CALITATEA ÎN EDUCAȚIE

Prof. dr. Mihaela Neagu, ISJ Iași, Prof. dr. Irina Capraru, ISJ Iași

Calitatea în educaţie este definită ca ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite asteptările beneficiarilor, precum şi standardele de calitate.(O.G. 75 din 2005)

Totalitatea structurilor instituţionale, normelor, procedurilor si activităţilor concrete de proiectare, implementare, evaluare si revizuire/îmbunătăţire a calităţii la nivelul sistemului de învăţământ, al subsistemelor si al unităţilor şcolare reprezintă.sistemul naţional de management si asigurare a calităţii.

Sistemul naţional de management si asigurare a calităţii cuprinde:

• Structuri instituţionale – ARACIP la nivel naţional, Comisia de evaluare şi asiguararea calităţii (CEAC) la nivel local, alte structuri care vor fi stabilite la nivel naţional, judeţean si local (la decizia autorităţilor centrale şi locale).

• Documente normative stabilite la nivel naţional, judeţean si local –legi, hotărâri de guvern, ordine de ministru, metodologii, regulamente, decizii etc.

• Documente reglatoare - ghiduri, manuale si proceduri, strategii, proiecte programe si planuri, analize si rapoarte etc.

• Instrumente de evaluare – chestionare, ghiduri de interviu, fişe de observare a activităţii, fişe de evaluare, liste de verificare, fise de analiză a documentelor etc.

• Activităţi specifice – reuniuni, asistenţe la activităţi educaţionale, interviuri individuale si de grup etc.

Conform *Declaraţiei de principii* a ARACIP, lansată în noiembrie 2005, educaţia de calitate presupune:

• centrarea pe clienţii si beneficiarii serviciilor educaţionale.
• orientarea pe rezultate.
• respectă autonomía individuală si are la bază autonomía instituţională.
• este promovată de lideri educaţionali.
• este oferită de instituţii responsabile
• asigură participarea actorilor educaţionali si valorizarea resursei umane.
• se realizează în dialog si prin parteneriat.
• se bazează pe inovaţie si pe diversificare.
• abordează procesul educaţional unitar, în mod sistemic.
• are ca obiectiv îmbunătăţirea continuă a performanţelor.
• înţelege interdependenţa între furnizorii si beneficiarii implicaţi în oferta de educaţie.

Calitatea educaţiei este asigurată prin:

Procese interne:

1. Planificarea si realizarea efectivă a rezultatelor aşteptate ale învăţării;
2. Monitorizarea rezultatelor;
3. Evaluarea internă a rezultatelor (autoevaluarea) si aplicarea măsurilor reglatoare / corective, dacă este cazul.

Procese externe: Evaluarea externă a rezultatelor.

Evaluarea internă (autoevaluarea) se face de către CEAC pe baza *Standardelor de acreditare şi evaluare periodică a unităţilor de învăţământ preuniversitar* (anexa H.G.nr. 21/ 10.01.2007), precum şi a *Standardelor de referinţă* (de calitate).

Standardul reprezintă descrierea cerinţelor formulate în termeni de reguli sau rezultate, care definesc nivelul minim obligatoriu de realizare a unei activităţi de educaţie. Îndeplinirea standardelor de acreditare reprezintă nivelul minimal de calitate pentru orice furnizor de educaţie, pentru ca acesta

Scanned with OKEN Scanner

să devină parte integrantă, cu drepturi depline, în sistemul naţional de învăţământ. Calitatea într-un anumit domeniu sau criteriu din cele stabilite de lege se poate obţine numai după îndeplinirea condiţiilor de funcţionare – deci, numai după îndeplinirea standardelor de acreditare. Standardul de referinţă (de calitate) reprezintă, conform legii, descrierea cerinţelor care definesc un nivel optimal de realizare a unei activităţi de către o organizaţie furnizoare de educaţie, pe baza bunelor practici existente la nivel naţional, european sau mondial.

Modul efectiv de realizare a evaluării interne (autoevaluarea) cuprinde mai mulţi paşi:

PASUL 1: Se selectează domeniul de acţiune şi criteriul/criteriile avute în vedere, conform Standardelor de acreditare si de evaluare periodică

PASUL 2: Se urmăreşte îndeplinirea indicatorilor de performanţă si se realizează o diagnoză a nivelului de realizare. În mod concret, se compară performanţa şcolii în raport cu descriptorii fiecărui indicator din standardele de acreditare si de evaluare.

Metodele si instrumentele care pot fi folosite sunt:

• observarea, pe baza unui ghid de observare;

• ancheta – cu chestionar sau pe bază de interviu (individual sau de grup)- aplicată reprezentanţilor grupurilor de interes(elevi, părinţi, cadre didactice etc.),

• analiza documentelor, pe baza unui formular de analiză.

De exemplu, în domeniul B – *Eficacitatea instituţională*, criteriul a) *Conţinutul programe-lor de studiu* este măsurat prin indicatorii:

1.1 Definirea şi promovarea ofertei educaţionale

1.2 Existenţa parteneriatelor

Prin observare se evidenţiază resursele materiale puse la dispoziţie pentru activităţile curriculare şi extracurriculare şi facilităţile puse la dispoziţia elevilor.

Prin aplicare de chestionare elevilor, cadrelor didactice, personalului şcolii prin discuţii cu părinţii se evidenţiază nevoile lor în ceea ce priveşte oferta educaţională a şcolii.

Prin analiza documentelor (materiale de marketing-ul şcolii: oferte şcolare, pliante; fişe de opţiuni pentru CDS) se evidenţiază descriptorii privind promovarea ofertei educaţionale către actualii şi potenţialii beneficiari, precum şi adecvarea acesteia la diagnoza contextului socio-economic şi cultural în care funcţionează şcoala.

PASUL 3: Judecarea nivelului de realizare. Nivelurile de realizare sunt: *Nesatisfăcător, Satisfăcător, Bine, Foarte Bine, Excelent.* Astfel, pentru exemplul precedent, la indicatorul *Definirea şi promovarea ofertei educaţionale*, unitatea se situează în următoarele situaţii:

1. la nivel *Nesatisfăcător,* în cazul în care nu se îndeplinesc toţi descriptorii din Standardele de acreditare si evaluare periodică, respectiv:

1.1.1. Existenţa ofertei educaţionale, care cuprinde cel puţin: nivelurile şi formele de învăţământ autorizate şi /sau acreditate, după caz, în care se face şcolarizare, specializările / calificările obţinute de absolvenţi, resursele educaţionale (umane şi materiale) puse la dispoziţie pentru activităţile curriculare şi extracurriculare, programul şcolii şi facilităţile puse la dispoziţia elevilor, date-le de contact ale unităţii de învăţământ.

1.1.2. Promovarea ofertei educaţionale către toţi actualii şi potenţialii beneficiari folosind mijloace clasice şi /sau electronice.

1.1.3. Şcolarizarea exclusiv în nivelurile şi formele de învăţământ, specializări /calificări profesionale autorizate / acreditate, după caz

1.1.4. Adecvarea ofertei educaţionale la diagnoza contextului socio-economic şi cultural în care va funcţiona şcoala, la proiectul de dezvoltare, la planul operaţional pentru primul an de funcţio-nare, la dotarea existentă şi la personalul prognozat.

Scanned with OKEN Scanner

2. la nivel *Satisfăcător*, dacă sunt îndepliniţi toţi descriptorii din Standardele de acreditare si evaluare periodică.

3. la nivel *Bine* atunci când sunt îndepliniţi toţi descriptorii din Standardele de acreditare si evaluare periodică si, în plus, cel puţin o cerinţă din Standardele de referinţă (de calitate), respectiv:

- Promovarea, prin oferta educaţională, a valorilor şi principiilor educaţionale asumate.
- Promovarea ofertei educaţionale prin întâlniri cu absolvenţii ciclurilor inferioare de învăţământ sau, după caz, cu părinţii acestora.
- Existenţa cel puţin a unei activităţi anuale de promovare a ofertei educaţionale cu participarea reprezentanţilor comunităţii.
- Utilizarea metodelor de marketing în promovarea, la nivelul comunităţii, a ofertei educaţionale.
- Utilizarea sistematică a feed-back-ului obţinut de la educabili, părinţi, angajatori şi de la alţi membri ai comunităţii pentru optimizarea ofertei educaţionale.

4. la nivel *Foarte Bine* atunci când sunt îndepliniţi toţi descriptorii din Standardele de acreditare si evaluare periodică si, în plus, toate cerinţele din Standardele de referinţă(de calitate).

5. la nivel *Excelent* atunci când sunt îndepliniţi toţi descriptorii din Standardele de acreditare si evaluare periodică, toate cerinţele din Standardele de referinţă (de calitate) şi, în plus, alte cerinţe proprii în funcţie de direcţia ei de dezvoltare, de resursele de care dispune etc. De exemplu:

Realizarea paginii web a şcolii, prin care să fie promovată şi oferta acesteia;

Folosirea Internetului pentru cel puţin 30% din orele de CDS.

PASUL 4:Se identifică punctele tari, cele slabe si ţintele pentru intervenţiile de remediere/dezvoltare

Spre exemplu, în urma evaluării se constată o deficienţă în privinţa îndeplinirii descriptorului: "Adecvarea ofertei educaţionale la diagnoza contextului socio-economic şi cultural în care va funcţiona şcoala, la proiectul de dezvoltare, la planul operaţional pentru primul an de funcţio-nare, la dotarea existentă şi la personalul prognozat", având ca puncte slabe lipsa informării cadrelor didactice cu privire la proiectul de dezvoltare a şcolii, în special analiza SWOT şi PEST şi interesul scăzut al elevilor şi părinţilor faţă de anumite opţionale .

Ca urmare, în programul de îmbunătăţire pe care îl realizează CEAC la nivelul şcolii se va propune implementarea unor proceduri privind accesul la informaţie al cadrelor didactice , precum şi a unor proceduri de consultare a părinţilor în stabilirea ofertei şcolii.

PASUL 5: Crearea unui grup de lucru pentru aplicarea măsurilor de îmbunătăţire

Acest grup de lucru se poate constitui alte cadre didactice decât membrii CEAC, dar va fi coordonat de un membru CEAC.

Pentru remedierea punctelor slabe menţionate mai sus, grupul de lucru poate fi format dintr-un membru al echipei care a lucrat la planul de dezvoltare instituţională, un reprezentant al Consiliului pentru Curriculum şi un responsabil cu informarea periodică. Acest grup de lucru îşi stabileşte obiectivele, termenele, activităţile, responsabilităţile.

PASUL 6: Modificarea / optimizarea / completarea proiectului de dezvoltare instituţională şi a planurilor operaţionale.

Dacă în urma evaluării, se constată că este necesară dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de la ariile curriculare „Arte" şi „Om şi Societate", mai ales în ceea ce priveşte utilizarea tehnologiei informatice la ore.

În acest caz se vor face modificări în planul de dezvoltare a şcolii. Dacă nu este prevăzută ca ţintă strategică decât „stimularea cercetării ştiinţifice şi metodice la nivelul ariilor curriculare", se poate introduce „dezvoltarea profesională sau formarea cadrelor didactice în domeniul TIC".

Scanned with OKEN Scanner

PASUL 7: Desfăşurarea propriu-zisă a activităţilor de dezvoltare/ optimizare/ remediere pentru domeniul selectat

Să considerăm de exemplu, că în urma autoevaluării s-a constatat că este necesară formarea cadrelor didactice în ceea ce priveşte promovarea învăţării centrate pe elev. Grupul de lucru care se va constitui la nivelul şcolii îşi va stabili în cadrul planului de îmbunătăţire o serie de activităţi concrete, cum ar fi:

1.Centralizarea datelor despre nevoile elevilor, referitoare la procesul de învăţare

2.Iniţierea şi derularea unor programe la nivel de şcoală prin care în cadrul comisiilor metodice să se realizeze o serie de proiecte pe unităţi de învăţare, care promovează învăţarea centrată pe elev sau susţinerea unor lecţii proiectate cu ajutorul unor strategii ce au în atenţie elevul şi nu elevii.

3.Întâlniri ale profesorilor încadrul Consiliului clasei pentru discutarea şi cunoaşterea stilurilor de învăţare ale elevilor

4.Realizarea unor teste formative pe calculator la diferite discipline, care facilitează învăţarea prin paşi mici, individuală

Lista activităţilor nu este limitativă.

PASUL 8: Reaplicarea instrumentului de evaluare

În funcţie de strategia Comisiei, se poate evalua din nou după finalizarea programului de îmbunătăţire (de exemplu, la 3 luni). Se vor reaplica din nou instrumentele de evaluare alese pentru pasul 2 si se va urmări efectul demersurilor în privinţa îmbunătăţirii calităţii, prin raportarea la indicatorii stabiliţi prin standarde şi standardele de referinţă.

Astfel autoevaluarea (sau, cum este definită în lege, „evaluarea internă"), sinceră şi obiectivă, devine un proces continuu, ce se poate imagina ca o spirală a îmbunătăţirii a calităţii.

În acest context existenţa progresului este un descriptor asociat foarte multor indicatori. Deci, ca atare, inexistenţa progresului va fi considerată ca o diminuare a calităţii, pentru perioada de referinţă la evaluare. De aceea, în evaluarea calităţii educaţiei, inclusiv în aprecierea excelenţei, se are în vedere progresul în îmbunătăţirea calităţii (care va fi continuu, permanent şi bazat pe dovezi), în privinţa:

- Nivelului de realizare a obiectivelor asumate.
- Satisfacerii nevoilor beneficiarilor direcţi şi indirecţi de educaţie.
- Iniţiativei, inovaţiei, creativităţii prin care furnizorul de educaţie îşi defineşte personalitatea proprie, prin care îşi atrage clienţii şi beneficiarii şi care se constituie ca exemple de bună practică („*benchmarks*").

Bibliografie:

1. Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar, „Ghidul Comisiei pentru Evaluarea si Asigurarea Calităţii în unităţile de învăţământ preuniversitar"

2. Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar, „Ghid pentru lectura şi interpretarea standardelor de referinţă (de calitate)"

3. H.G. nr. 21/10.01.2007 (anexa) „Standardele de acreditare şi evaluare periodică a unităţilor de învăţământ preuniversitar"

INDIVIDUALIZAREA ÎNVĂŢĂRII AVÂND LA BAZĂ TEORIA INTELIGENŢELOR MULTIPLE

Prof. Fotache Claudia, Dumitraşcu Claudia, Şcoala Gimnazială "Dimitrie A. Sturdza", Iaşi

În trecut se presupunea că toată lumea învaţă în acelaşi mod şi că o singură metodă de predare se potriveşte pentru toată lumea. Astăzi ştim că oamenii învaţă în moduri diferite, au diferite "stiluri cognitive", şi că învăţământul, atunci când e de calitate, se adaptează la diferitele nevoi individuale ale elevilor. Unii elevi pot să răspundă mai bine la informaţia vizuală, alţii la limbaj (prelegeri, citit), alţii trebuie să pipăie sau să folosească realitatea concretă pentru ca lucrurile să capete sens. Îl citâm mai jos

Scanned with OKEN Scanner

pe Gardner, un pionier în teoria ştiinţei cognitive: "Fiecare persoană este un amestec unic de inteligenţe sau de modalităţi de înţelegere a lumii şi de înţelegere a celorlalţi şi a sinelui."

S-au dezvoltat mai multe sisteme care identifică stilurile de învăţare, astfel încât materialul unei lecţii se poate prezenta în stilul cel mai probabil de a fi eficient. În situaţia în care elevii nu au ocazia să înveţe folosind diverse materiale didactice auxiliare (filme, casete video pentru cei care utilizează cu precădere componenta vizuală a procesului de învăţare, mulaje, alte materiale care se adresează simţului tactil pentru care activează preponderent această componentă, jocuri desfăşurate pe un spaţiu întins pentru cei care utilizează componenta kinetică), ei nu pot atinge rezultatele pe care ar fi capabili să le atingă. Cercetările au relevat importanţa adaptării stilurilor şi metodelor didactice la structura personalităţii elevilor.

Un **model al stilurilor de învăţare** observă că elevii sunt influenţaţi în procesul de învăţare de cinci factori principali:

1. cadrul imediat (sunetul, lumina, temperatura, amplasarea mobilierului şi design-ul acestuia). În cazul mediului concret de studiu, dacă unii elevi au nevoie de linişte să se poată concentra, alţii învaţă mai bine în prezenţa unui fond sonor, iar alţii au o stare de disconfort într-o sală de clasă convenţională.
2. propriile reacţii şi procese emoţionale: motivaţia, tenacitatea, simţul responsabilităţii, posibilitatea de a proceda după propria lor dorinţă.
3. preferinţele de natură socială: studiul solitar, studiul cu un partener, în grupuri mici, ca membru al unei echipe, alături de un adult autoritar sau cu o atitudine prietenoasă-sunt variabile care pot facilita sau inhiba procesul de învăţare.
4. caracteristicile individuale de natură fiziologică se referă la intervalul de timp şi la modul în care elevii pot învăţa cel mai bine. Înţelegerea caracteristicilor de natură fiziologică ale elevilor permite profesorilor să-i poată ajuta pe aceştia în procesul de învăţare pornind de la elementele forte ale tipului de percepţie respectiv. Caracteristicile discutate includ bioritmul, stimulii exteriori, nivelul de energie şi mobilitatea în timpul studiului.
5. tipul de gândire, la nivel individual (sintetică/analitică, impulsivă/reflexivă). Unii elevi au o gândire de tip analitic şi manifestă tenacitate în studiu. Aceştia pot să nu înceapă rezolvarea unei sarcini de lucru imediat ce a fost formulată, dar, odată ce au început, se lansează cu toate forţele în acea activitate. Cei cu gândire sintetică preferă să înveţe în prezenţa unor factori pe care profesorii îi consideră factori de distragere a atenţiei (muzică, conversaţie), într-o postură neconvenţională (lungiţi confortabil), cu o iluminare slabă, în prezenţa unui partener. Elevii impulsivi se grăbesc prea mult, fără să analizeze, iar un individ cu o personalitate reflexivă se va gândi la informaţia acumulată, va încerca să înţeleagă conţinuturile materiei.

De ce folosim *modelul stilurilor de învăţare ?*

Cu ajutorul acestui model, profesorii pot identifica stilul de învăţare al elevilor cu acurateţe.**Cum îi poate ajuta cunoaşterea acestui model pe elevi, profesori, părinţi, educatori în general?**

Unul dintre elementele-cheie în cazul elevilor care îşi cunosc stilul de învăţare este îmbunătăţirea respectului de sine. Acum, aceşti elevi cu „potenţial de risc" în ceea ce priveşte învăţarea dovedesc încredere şi dorinţa de a accepta responsabilitatea modului personal de învăţare. Când elevii îşi înţeleg modul în care depun eforturi pentru a învăţa, atunci pot controla mai bine mediul în care se află şi pot solicita exact ceea ce le este necesar. Un alt factor care influenţează respectul de sine este şi mediul clasei. Asta înseamnă modul în care este tratat elevul de către profesor şi în care vede că sunt trataţi ceilalţi copii.Un profesor care tratează toţi elevii clasei cu respect transmite mesajul: "Vă aflaţi într-un mediu în care sentimentele şi demnitatea voastră contează" şi în acest mod simplu, profesorul poate începe să creeze un mediu care sprijină respectul de sine.De asemeneacopiii sunt extrem de sensibili când este vorba despre probleme legate de corectitudine. Dacă văd că aceleaşi reguli se aplică

Scanned with OKEN Scanner

în mod consecvent pentru toţi, ei înregistrează corect această lecţie, percep profesorul ca având integritate, sporindu-le astfel sentimentul de siguranţă şi protecţie. Pe de altă parte, favoritismul otrăveşte atmosfera din clasă, încurajează sentimentul de izolare şi respingere şi diminuează impresia copilului că aceasta este o lume în care el ar putea face faţă. Cînd profesorul nu oferă judecăţi, ci descrieri a ceea ce constată, ajută copilul să se "vadă" singur. Cînd profesorii atrag atenţia asupra punctelor "tari" ale copilului, ei încurajează autoaprecierea. Uneori un copil nu este pe deplin conştient de înzestrările sale. Este misiunea profesorului să faciliteze această conştientizare. Asta n-are nici o legătură cu superficialitatea complimentelor. Fiecare copil are măcar un domeniu în care se descurcă bine. El trebuie identificat şi cultivat. Un profesor trebuie să fie un " căutător de aur" (Gardner). Un profesor poate gândi regulile în două moduri. El se poate întreba: "Cum pot eu să obligelevii să facă ceea ce trebuie?" sau: "Cum pot eu să-i stimulez pe elevi să dorească să facă ceea ce trebuie?" Prima orientare este în mod sigur adversativă şi în cel mai bun caz conduce la obedienţă şi la încurajarea dependenţei. Cea de-a doua orientare este generoasă şi determină cooperarea, încurajând în acelaşi timp responsabilitatea faţă de sine. Abordarea aleasă de un profesor este strâns legată de sentimentul său de eficacitate ca persoană.

Mai adăugăm încă un subiect: **arta competenţei interpersonale**.

Dacă respectul de sine este încrederea în capacitatea noastră de a depăşi provocările fundamentale ale vieţii, una din aceste provocări este aceea de a avea relaţii eficiente cu celelalte fiinţe umane.

Ştim că cele mai bune relaţii se sprijină pe un fundament de consideraţie faţă de sine şi faţă de celălalt. Ştim că negocierile reciproc avantajoase, în care ambele părţi câştigă, sunt superioare celor în care câştigul unei persoane înseamnă pierdere pentru cealaltă (o temă care se întâlneşte, din ce în ce mai des în literatura afacerilor). Ştim că dacă îi tratăm pe oameni corect şi cinstit, aceasta le asigură siguranţa de care au nevoie ca să dea ce-i mai bun. Ştim că oamenii care se ţin de cuvânt şi-şi onorează promisiunile şi angajamentele stârnesc încredere şi cooperare, iar ceilalţi, nu. Ştim că atât capacitatea de comunicare verbală, cât şi cea de comunicare în scris sunt de cea mai mare importanţă şi de fapt reprezintă unul din factorii determinanţi pentru succesul în carieră.

Sunt oare asemenea cunoştinţe de mai mică importanţă în educaţia unui tânăr decît cele de matematică, de exemplu? Prin asigurarea pregătirii în domeniul eficacităţii interpersonale, realizăm două obiective în acelaşi timp: cultivăm respectul de sine şi ne construim competenţa în domeniul pe care ni l-am ales.

Unul din marile daruri pe care le poate oferi un profesor unui elev este refuzul de a accepta eventuala concepţie negativă a elevului despre sine în ceea ce priveşte valoarea, întrevăzând un sine mai profund şi mai puternic. Acest lucru se realizează, în parte, fragmentând problemele în unităţi mai mici, mai uşor de abordat, astfel încât ele să se afle în sfera competenţei elevului.

Există o tendinţă care, prin concentrarea crescândă a testelor standard din şcoli, deprinderilor verbale şi logico-matematice li se dă prioritate.Acolo se măsoară performanţele şi acest lucru îngreunează sarcina profesorilor de a-şi schimba orientarea spre stiluri diferite. Şi totuşi, aflarea stilului unic de învăţare al copilului te poate ajuta să-i dai recunoaşterea de care are nevoie şi să te asiguri că va profita la maximum de şcoală şi de viaţă.

Un bun punct de pornire este să afli că există şi alte stiluri de învăţare decât cele verbale si logico-matematice, care reprezintă nucleul central al şcolilor.

Howard Gardner, doctor, pshiholog educat la Harvard, a propus o teorie în care există **Opt categorii de bază ale inteligenţei**. Elevii inteligenţi din punct de vedere **lingvistic** înţeleg mai bine lumea prin intermediul cuvintelor vorbite şi scrise, au un limbaj expresiv, memorează uşor şi iau notiţe la cursuri. Îşi susţin argumentele şi sunt persuasivi prin intermediul cuvintelor vorbite, sunt cititori pasionaţi, scriu foarte corect.Elevii cu **darul imaginilor** înţeleg lumea cel mai bine prin intermediul vizualizării şi orientării spaţiale. Le face plăcere să demonteze obiectele şi apoi să le monteze la loc. Ei

Scanned with OKEN Scanner

înţeleg foarte bine hărţile şi planurile desenate. Au o sensibilitate extremă faţă de detaliile vizuale, îşi reprezintă ideile grafic, prin desene şi schiţe, şi se pot orienta foarte uşor într-o lume tridimensională. Elevii cu inteligenţă spaţială preferă şi se descurcă bine la geometrie, desen tehnic.

Copiii **inteligenţi din punct de vedere muzical** înţeleg cel mai bine lumea prin ritmuri şi melodii, le este greu să se concentreze dacă se aude muzică, le place ritmul poeziilor. Au ureche muzicală, cântă bine, pot ţine ritmul cu muzica şi recunosc uşor diferite fragmente muzicale.

Oamenii inteligenţi din punct de vedere **fizic** înţeleg cel mai bine lumea prin intermediul aspectelor concrete.Îşi pot controla foarte uşor mişcarile trupului şi sunt foarte îndemânatici. Le place să alerge, să mearga în excursii, să înoate, să schieze, să danseze ş.a.m.d. Sunt oameni activi, cu bună sensibilitate tactilă, simt nevoia să fie mereu în mişcare şi reacţionează fizic la tot ce-i înconjoară.

Elevii **inteligenţi** din punct de vedere **matematic şi logic** înţeleg cel mai bine lumea prin cauze şi efecte.Ei colectează informaţii şi le folosesc pentru rezolvarea problemelor. Adesea, pot face rapid calcule mintal. Le plac jocurile şi problemele care necesită raţionamente. Au înclinaţii pentru raţionament, ordine, crearea ipotezelor, căutarea regularităţilor specifice modelelor şi au o viziune raţională asupra vieţii.Copiii cu **inteligenţă socială** înţeleg cel mai bine lumea dacă o privesc prin ochii altora, învaţă prin intermediul interacţiunii cu ceilalţi şi le place această interacţiune.Ajung la înţelegeri, negociază şi sunt empatici cu alţii. Demonstrează calitaţi de lider şi le place să facă parte din echipe, sunt receptivi şi reacţionează la dispoziţiile, intenţiile şi nevoile celorlalţi.

Persoanele **inteligente din punct de vedere intrapersonal** sunt extrem de conştienţi de propriile convingeri, sentimente şi motivaţii. Le place să lucreze singuri şi ştiu foarte bine să se auto-motiveze. Le place să ştie de ce fac un anumit lucru. Îşi pot evalua foarte corect aptitudinile şi punctele slabe şi le plac provocările.Sunt introspectivi, contemplativi, independenţi, cu voinţă şi foarte disciplinaţi. Elevii **inteligenţi din punctul de vedere al mediului** înţeleg cel mai bine lumea prin intermediul mediului lor. Le place să lucreze şi să-şi petreacă timpul în aer liber. Le place să grupeze obiectele ierarhic. Cred că natura, problemele ecologice şi animalele sunt importante.Profesorii de matematică se adresează tuturor elevilor, şi celor cărora le place matematica (şi au inteligenţă logico-matematică), şi celor care... acceptă matematica. G.Moisil spunea că "pentru un elev este esenţial cum rezolvă problemele, pentru un profesor cum le pune".De aceea, nu uităm că rolul primordial al matematicii în şcoală este să dezvolte gândirea elevilor. Astfel, sunt puţine şanse ca un elev care nu este receptiv la matematică să evolueze ca un individ capabil de analiză şi sinteză la nivelul cerut de societate. Profesorii, cunoscând această realitate, au responsabilitatea de a-i cuceri pe elevi prin strategii bine puse la punct.

Câteva puncte de sprijin demne de avut în vedere:

- cooptarea elevilor în confecţionarea materialelor didactice utilizabile la ore
- stimularea creativităţii elevilor care oferă acestora momente de satisfacţie
- captarea atenţiei clasei prin lucruri surprinzătoare, ex.: 99 101=(100-1)(100+1)=10000-1=9999.

Este util să se lase elevului libertatea de a intui, chiar dacă nu e capabil să demonstreze în întregime adevărul intuit, să se parcurgă faza de explorare (înainte de rezolvarea problemei) şi faza de asimilare (după rezolvarea problemei). Ambele faze urmăresc corelarea problemei în cauză cu lumea înconjurătoare, dovedind astfel că: "matematica nu este o distracţie inutilă, matematica serveşte" (G.Moisil). Este utilă abordarea unor probleme atractive care demontează şabloane. Atractivitatea unei expuneri are un rol hotarâtor pentru impactul materialului expus asupra elevilor. Un absolvent de gimnaziu trebuie în primul rând să ramână cu abilitatea de a elabora raţionamente - şi abia apoi cu însuşirea unor algoritmi de calcul. Putem cunoaşte pe dinafară cateva sute de "reţete" de rezolvare a problemelor, dacă nu avem discernământul de a şti când să le aplicăm, totul este în van. Din păcate, aici este punctul în care mulţi elevi eşuează în tentativa lor de însuşire a disciplinei.

Scanned with OKEN Scanner

Exemplul 1.După predarea regulii de trei simplă în clasa a VI-a ar trebui propusă elevilor următoarea problemă: "O orchestră compusă din 40 de instrumentişti interpretează o melodie în 4 minute. În cât timp va fi interpretată melodia de o orchestră compusă din 80 de instrumentişti?" Dincolo de raspunsul pe care îl intuiţi (evident, tot în 4 minute), este important să subliniem caracterul nociv al problemelor-şablon cu muncitori săpând la şanţuri sau cu conducte care umplu rezervoare, prezente în mai toate manualele. Trebuie ca de fiecare dată când este predat un astfel de şablon să se insiste şi asupra situaţiilor în care el se aplică. Astfel, se va evita ca instrumentiştii din problema noastră să fie asimilaţi muncitorilor care sapă tranşee.

Exemplul al 2-lea *(folositor elevilor cu inteligenţă spaţială)* "Construiţi patru triunghiuri echilaterale cu ajutorul a şase beţe de chibrit." Cei care au mai rezolvat probleme cu chibrituri le-au întins pe masă şi le-au răsucit până ce figura a ieşit cum cerea problema. Ăsta era şablonul care aici nu se poate aplica - oricum aţi răsuci şase beţe de chibrit pe masă, nu vor ieşi mai mult de trei triunghiuri. Soluţia este să construiţi un tetraedru regulat.

În această lucrare am încercat să răspund la întrebarea: **cum ar putea şcoala să asigure înţelegerea conceptelor şi a valorilor, din perspectiva abilităţilor diferite ale elevilor**?

Un răspuns mult mai convingător şi pragmatic îl dă cartea lui Howard Gardner, ***Mintea disciplinată***, editura Sigma, 2004. Gardner, creatorul teoriei inteligenţelor multiple, este probabil psihologul contemporan cel mai cunoscut în lumea întreagă, dar, dincolo de aceasta, este şi un profesor universitar de excepţie. Scrisă din perspectiva educatorului de succes, cartea se adresează profesorilor şi învăţătorilor, managerilor din sistemul de învăţământ, celor care se pregătesc pentru cariera didactică.

În final, un citat sugestiv dintr-un articol din *The New York Times*: "Gardner merită să fie apreciat pentru că a făcut ca şcolile să vadă mult dincolo de nivelul cunoştinţelor de bază".

Bibliografie:

1. Boboc, I. (2002), *Psihologia educaţiei şcolare şi managementul educaţional*. Bucureşti: Editura Didactică şi pedagogică.

2. Gardner, H., (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.

NECESITATEA DE A PRACTICA O EDUCAŢIE INCLUZIVĂ ÎNTR-O ŞCOALĂ PENTRU DIVERSITATE

Prof. înv. primar Chipriean Rodica, Şcoala Gimnazială "Otilia Cazimir" Iaşi

"Fiecăruia –i dată de natură măsura de minte, pe care a fost să o aibă. Educaţia poate să dezvolte puterile minţii existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i".

Mihai Eminescu

În ultimii ani se vorbeşte tot mai mult despre copiii cu cerinţe speciale, grija pe care trebuie să o aibă societatea pentru ei şi cum poate veni în întâmpinarea problemelor pe care le prezintă. Strigătul disperat al celor care au mai multă nevoie de voi nu trebuie să ne lase indiferenţi. Dacă societatea românească tinde spre integrare în organisme europene, atunci şi legislaţia românească, în ceea ce priveşte protecţia copilului, trebuie mai bine conturată şi mai ales mai bine respectată.

Pornind de la "Declaraţia de la Salamanca", Spania 1994, care consfinţeşte dreptul fiecărui copil la educaţie şi protecţie socială se încearcă perfecţionarea continuă a sistemului de învăţământ, a programelor, a metodelor de lucru astfel încât şcoala să corespundă tuturor cerinţelor educaţionale ale elevilor.

Se ştie că acei copii care nu urmau o şcoală, fiind afectaţi fizic sau mental, erau internaţi în şcoli speciale, sau dacă frecventau şcolile de masă erau marginalizaţi, şi de multe ori se izolau de colectivitate. S-a făcut un pas important prin adaptarea hotărârii de integrare a copiilor cu nevoi speciale în şcoli de masă, prin argumente aduse în urma cercetărilor de specialitate făcute şi a

Scanned with OKEN Scanner

experienţei pe care o posedă învăţământul din alte ţări. Dar poate şi mai important este că alături de cadrele didactice muncesc psihologi, psihopedagogi, profesori de sprijin care ajută la mai buna cunoaştere a acestor elevi.

În optica generală a învăţământului modern, se consideră şcoalade masă ca fiind un climat propice educaţiei integrate. Şcoala de masă este spaţiul unde are loc un schimb cultural de valori, într-o manieră activă, caracterizată prin participare şi implicare, o realitate care impune organizarea şcolii după principiul diversitate.

Şcoala pentru diversitate (şcoala pentru fiecare) pune un accent deosebit pe interrelaţia dintre toţi factorii educaţionali, ţinând cont de nevoile reale ale copilului, valorificând resursele şcolii cât şi pe cele ale comunităţii. Astfel copiii sunt socializaţi şi integraţi în comunitate.

Având o bogată experienţă, lucrând într-un cartier cu numeroase probleme sociale, am avut în colectivele pe care le-am îndrumat, copii cu nevoi speciale, iar atitudinea noastră a fost tot timpul de acceptare în cadrul colectivului a acestor copii. De aceea putem afirma cu certitudine că un rol deosebit îl are educatorul prin felul cum primeşte un copil cu probleme speciale şi cum caută să-l integreze în colectivul de elevi. Ei trebuie să combată acele atitudinidiscriminatorii, formând o atitudine pozitivă, să permită o participare activă a elevului cu nevoi speciale la viaţa colectivului, dar în acelaşi timp colectivul nu trebuie să ia asupra sa, în totalitate obligaţiile şi greutăţile şcolare ale copilului. Ajutorul să fie firesc, atunci când este nevoie, la momentul potrivit.

Învăţătorul trebuie să aleagă strategia didactică adecvată fiecărei afecţiuni în parte, dar ţi fiecărui elev, pornite de la cunoaşterea psiho-pedagogică a copilului cu nevoi speciale. Un copil cu nevoi speciale se poate integra într-un colectiv de elevi dintr-o şcoală de masă dacă este tratat cu respect şi demnitate, dar nu trebuie să rămânem la această fază, el trebuie monitorizat pe o perioadă mai lungă, chiar până la integrarea lor deplină în societate.

Copiii cu nevoi speciale ar trebui să intre în colectivităţi de la vârsta cea mai fragedă, pentru că sunt deficienţe fizice sau intelectuale care nu pot fi descoperite de familie. Aceşti copii cer o comportare faţă de ei plină de tact, când sunt mici vor să fie trataţi la fel ca toţi ceilalţi , să aibă responsabilităţi.

În cadrul colectivului, ss fie cooptaţi în jocurile colegilor, să-şi spună părerea, să fie ascultaţi şi chiar să facă ceva deosebit. Atunci când cresc, şi-şi pun anumite probleme , psihologul trebuie să le vină în sprijin, să le asculte temerile şi să le vină în ajutor. Important este ca ei să ştie unde ss ceară ajutor şi să aibă încredere în organismele care îi sprijină.

Din experienţa acumulată, lucrând cu elevi care fac parte din învîţământul special integrat,m am constatat că pentru reuşita acestui program de integrare ar fi necesar ca :

- acest program să fie bine cunoscut de toate cadrele didactice şi să adere, din punct de vedere moral, la acest program;
- să fie depistaţi cât mai devreme copiii cu nevoi speciale şi să se vină în întâmpinarea problemei cu care se confruntă;
- să nu ne sperie numărul mare de copii cu probleme, să le luăm în modul cel mai serios necesităţile lor, pentru că unele din ele, în timp, cu ajutorul adecvat, se pot rezolva, iar altele se pot agrava;
- şcoala să fie pregătită să-i primească prin programe speciale care să ajute pe fiecare copil, să progreseze în ritmul său, dar mai ales să fie protejat moral, să se simtă util, implicat în viaţa colectivului, chiar dacă o problemă îl deosebeşte de ceilalţi;
- selectarea metodelor şi procedeelor cele mai eficiente în funcţie de gradul de deficienţă a fiecărui copil să se facă cu grijă pentru a asigura succesul în adaptare şi integrare;
- evaluarea acestor elevi să nu fie descurajantă, să se găsească toate elementele care pot da încredere în forţele proprii ale elevului să se pună accent mare pe acele componente care duc la progres minim intelectual, evaluarea să fie concentrată pe comportamente, atitudini, reacţii, urmărind

Scanned with OKEN Scanner

interacţiunea dintre elevii clasei şi cei cu nevoi speciale în scopul înlăturării barierelor care se mai menţin între ei;

- să se apeleze la modalităţi de sprijin pentru elevul cu nevoi speciale atât în timpul activităţilor în clasă cât şi în timpul celor desfăşurate în afara clasei cum ar fi : meditaţii, asistenţă medicală, consultaţie psihopedagogică.

Programul de integrare să monitorizeze activitatea copilului cu nevoi speciale şi direct sau indirect să fie sprijinit până la integrarea lui deplină în societate.

Noi avem clasa a II a şi fiecare avem căte un elev integrat cu care lucrăm după o programă personalizaţă.

Ambele eleve, Chi. D. Şi C.I. sunt dezvoltate din punct de vedere fizic normal, întâmpină greutăţi de adaptare şi asimilare a cunoştinţelor.

Chi. D. Are procesele intelectuale slab dezvoltate, întârziere în dezvoltarea limbajului – reticenţă faţă de persoanele noi, imaturitate.

Deşi familia s-a implicat oferindu-i sprijinul logopedului, psihologului, ţine permanent legătura cu şcoala, progresul este greu de perceput. Ea participă la lecţii când doreşte, în schimb este interesată de activităţile relaxante, extracurriculare şi de obiectele desen, educaţie fizică. Îi place să fie în preajma colegilor, să fie ajutată.

În comparaţie cu prima elevă, cealaltă C.I. are probleme de asimilare a cunoştinţelor datorită proceselor intelectuale cu dezvoltare întârziată. Manifestă interes, dariţă, însă ceea ce învaţă uită repede. Familia nu manifestă interes, este copleşită de multiple probleme sociale, o familie numeroasă, unde lucrează numai tata, mama fiind bolnavă. Singura ei speranţă să poată ieşi din şcoală cu un minim de cunoştinţe sunt cadrele didactice de la care aşteaptă ajutor şi înţelegere. S-a integrat în colectivul de elevi, participă cu interes la activităţi şi ne bucurăm atunci când înregistrăm un progres, aricât de mic ar fi.

Datoriţă faptului că fiecare elev cu probleme speciale este foarte diferit de ceilalţi asemenea lui şi comportamentele curriculum-ului sunt diverse şi adaptate necesităţilor copilului astfel încât acesta să progreseze.

În opinia mai multor autori (Barton L. Şi Oliver M., Bilden D., Filcher D.), promovarea educaţiei integrate în şcoala de masă (ca o caracterizare a şcolii pentru diversitate) trebuie să aibă la bază mai multe principii :

- principiul accesului oricărui elev la activităţile şcolare de masă;
- principiul implicării cadrelor didactice în sprijinul integrării copiilor cu cerinţe educative speciale;
- principiul reformulării curriculum-ului pentru a veni în întâmpinarea acestor copii fără a li se leza demnitatea şi personalitatea;
- principiul respectării particularităşilor individuale ale elevilor.

Pentru ca aceste principii să poată fi respectate este nevoie ca personalul didactic şi de specialitate să posede o serie de calităţi; dorinţa de personificare în domeniul educaşiei integrate, implicarea totală şi devotament, tratarea diferenţiată a fiecărui elev, colaborarea cu specialişti în domeniul educaţiei integrate.

În concluzie :

- toţi copiii pot învăţa şi face un progres;
- sarcina cadrului didactic este de a stabili căile prin care fiecare copil poate învăţa;
- procesul este facilitat de colaborarea între copil – familie – şcoală - comiunitate;
- relaţia dintre cadru didactic şi copil este cheia majoră în motivaţie;
- prevenirea şi intervenţia timpurie asupra cauzelor diferitelor diferenţe mult mai ieftine şi mult mai eficiente decât măsurile remediative de mai târziu.

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la ideea că vindecând rana, vindecăm omul, suntem convinşi că ajutând copiii cu nevoi speciale vom contribui la formarea unei societăţi mai bune, toleranţă, deschisă spre fiecare membru al ei.

Bibliografie :

1. Cucoş Constantin, (2006), Pedagogie, Ed. Polirom, Iaşi,
2. Gherguş Alois, (2005), Sinteze de psihopedagogie specială, Ed. Polirom, Iaşi,
3. Oleron Pierre, (1970), Educaţia copiilor handicapaţi fizic, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
4. Ungureanu Dorel, (2000), Educaţia integrată şi şcoala inclusivă, Ed. de Vest, Timişoara,

COMPETENŢA MANAGERIALĂ A PROFESORULUI ÎN FORMAREA MOTIVAŢIEI ÎNVĂŢĂRII

Scutaru Tatiana, masterandă, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău), Republica Moldova

Competenţa managerială a profesorului este importantă şi derivă din rolurile pe care acesta le îndeplineşte în cadrul instituţiei. Profesorul ca manager al clasei de elevi este:

- *Expert al actului predare-învăţare*, prelucrează din punct de vedere didactic informaţiile pe care le va transmite, adaptîndule la sistemul de gândire al elevilor, la nivelul lor de înţelegere.
- *Agent motivator*, declanşează şi întreţine interesul elevilor, curiozitatea şi dorinţa lor pentru activitatea de învăţare.
- *Creatorul* situaţiilor de învăţare cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate şi foloseşte strategii de predare-învăţare care să asigure succesul şcolar.
- *Lider*: conduce un grup de elevi, exercitându-şi puterea asupra principalelor fenomene ce se produc. Este un prieten şi confident al elevului, sprijin în diverse situaţii.
- *Consilier*: în această ipostază este un observator sensibil al comportamentului elevilor, un îndrumător şi un sfătuitor al acestora.
- *Manager*: supraveghează întreaga activitate din clasă, asigură consensul cu ceilalţi profesori, cu părinţii, şi cu ceilalţi factori.

Competenţele manageriale ale profesorului:

- . Competenţe de comunicare
- . Competenţe psihosociale
- . Competenţe de conducere şi coordonare
- . Competenţe de evaluare
- . Competenţe de gestionare a resurselor
- . Competenţe de utilizare a tehnologiilor
- . Competenţe de dezvoltare personală şi profesională

Competenţele de comunicare se exprimă prin:

- Capacitatea de a selecta calea şi mijloacele de comunicare adecvate clasei.
- Capacitatea de a adapta căile şi mijloacele de comunicare la situaţii variate.
- Capacitatea de a soluţiona situaţii conflictuale în urma investigării, prin mediere şi negociere în vederea asigurării unui climat de încredere şi responsabilitate.

Competenţele psihosociale se demonstrează prin:

- Valorizarea particularităţilor individuale şi de grup ale elevilor în scopul realizării unor relaţii deschise.
- Adaptarea unui comportament adecvat în raporturile cu elevii ca să-i motiveze să acţioneze pentru realizarea obiectivelor.

Scanned with OKEN Scanner

Competenţele de conducere şi coordonare implică:

- Proiectarea activităţilor pe termen scurt, mediu şi lung pentru asigurarea coerenţei activităţilor clasei.
- Organizarea tuturor activităţilor desfăşurate cu elevii în vederea realizării obiectivelor clasei.
- Coordonarea grupului de elevi pentru obţinerea rezultatelor.
- Gestionarea actului decizional prin asumarea răspunderii pentru obţinerea de rezultate prestabilite.

Competenţele de evaluare implică:

- Stabilirea obiectivelor şi criteriilor de evaluare.
- Utilizarea tehnicilor şi instrumentelor de evaluare.
- Valorificarea rezultatelor evaluării.

Competenţele de gestionare a resurselor se exprimă prin:

- Identificarea şi selectarea resurselor necesare activităţii.
- Utilizarea eficientă a resurselor.
- Valorificarea potenţialului educativ al resurselor.

Competenţele de utilizare a tehnologiilor informaţionale se manifestă prin:

- Sintetizarea informaţiilor în vederea luării deciziilor în concordanţă cu realităţile specifice mediului educaţional:
- Utilizarea tehnicilor şi tehnologiilor informaţionale pentru eficientizarea activităţii şi asigurarea calităţii acesteia.

Competenţele pentru dezvoltare personală şi profesională se exprimă prin:

- Evaluarea obiectivă a calităţii propriei activităţi.
- Selectarea propriului traseu de formare pentru dezvoltarea în carieră.
- Concordanţa dintre aspiraţiile personale şi specificul colectivului.

STRATEGII MANAGERIALE DE STIMULARE A MOTIVAŢIEI PENTRU ÎNVĂŢARE

Controlul şi dirijarea sistemului motivaţional specific activităţilor de învăţare reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii profesorului. În pofida amplelor teoretizări, stimularea motivaţiei elevului rămâne o artă, care ţine de măiestria şi harul didactic al profesorului. În baza modelelor teoretice, aş putea să ofer câteva sugestii care să-l ghideze pe professor... Foarte mulţi profesori reproşează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăţa şi că nimic nu-i motivează. Orice profesor care doreşte stimularea motivaţiei elevilor pentru activitatea de învăţare trebue să înceapă prin a-şi analiza şi autoevalua propria motivaţie, precum şi modul în care se desfăşoară activităţile de predare-învăţare-evaluare. Nivelul competenţei profesorului că şi gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziazmul, pasiunea cu care îşi face meseria influenţează profund dinamica motivaţională a elevilor. Lipsa de motivaţie a profesorului este o problemă la fel de gravă şi se poate afla la originea lipsei de motivaţie a elevului. Un profesor plictisit nu poate fi o sursă de inspiraţie şi de motivaţie pentru elevii lui. Dacă doreşti să motivezi pe cineva, trebue să te motivezi pe tine însuţi.De asemenea, profesorul trebue să-şi îndrepte atenţia către eficientizarea activităţilor de predare-învăţare. O activitate didactică cu adevărat motivantă trebue să-i implice în mod active pe elevi şi să le capteze interesul. Profesorul trebue să fie capabil să trezească curiozitatea elevilor prin noutate, prin crearea unor proiecte de echipă.

D.Ausubel susţine că profesorii ar putea face mai mult în direcţia captării interesului elevilor chear atunci când impulsul cognitiv este minim. El propune în acest sens crearea unor conflicte cognitive, spunând că,

Multe obiecte din învăţământ conţin paradoxuri sau opinii ale savanţilor, sau contradicţii vizibile

Scanned with OKEN Scanner

faţă de bunul simţ comun, şi dacă acestea sunt reliefate în faţa elevului neinteresat la început, faptul poate avea un puternic efect motivaţional, propulsând procesul învăţării până când devin operaţionale alte impulsuri relevante, (Ausubel, Robinson, 1981, pp.448-449). Am putea apela, spune Ausubel, şi la impulsul de autoafirmare al elevului şi în activitatea de predare, să stabilim legături cu aceste domenii de interes.

Rolland Viau oferă, la rândul său, o serie de sugestii pentru ca activităţile de predare să fie motivante şi să-i intereseze pe elevi, dar el procedează într-un mod mai analitic, considerând că profesorul trebue să gândească strategiile de predare în funcţie de cunoştinţele pe care trebue să le transmită elevilor, cunoştinţe declarative şi cunoştinţe procedurale. Pentru predarea cunoştinţelor declarative, privite în general de elevi că un ansamblu de informaţii teoretice şi abstracte ce trebue învăţate pe de rost, Viau formulează următoarele cerinţe (Viau, 1997, pp.128-133):

. Începeţi predarea printr-o anecdotă, o istorioară legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluţionat;

. Chestionaţi elevii asupra cunoştinţelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;

. Prezentaţi planul cursului sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-şi focalizeze atenţia asupra aspectelor importante şi să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);

. Organizaţi cunoştinţele sub formă de scheme, care permit evidenţierea legăturilor dintre concepte;

. Daţi exemple care să-i intereseze pe elevi;

. Utilizaţi analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine şi altul nou);

În ceea ce priveşte cunoştinţele procedurale, Viau recomandă ca profesorii să-i obişnuiască pe elevi să conştientizeze paşii ce trebue parcurşi în rezolvarea unei probleme, indiferent de domeniu. Profesorul poate servi, el însuşi, ca model recurgând la *protocolul gândirii cu voce tare,* pentru ca elevii să observe modalităţile în care se identifică tipul de problemă, se emit ipoteze cu privire la strategiile de rezolvare, se alege o anumită strategie. Scopul acestui demers este ca elevii să ştie cât mai bine să se orienteze într-o sarcină de învăţare: cum trebuie să înceapă, cum pot să-şi dea seama dacă sunt pe calea cea bună, într-un cuvânt să utilizeze strategii meta-cognitive (planificare, monitorizare, autoevaluare), în felul acesta elevii îşi vor evalua mai bine posibilităţile de a reuşi într-o sarcină şi nu vor mai exista situaţii în care elevul abandonează o sarcină pentru simplul motiv că nu ştie ce trebue să facă.

Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea, de asemenea, efecte asupra motivaţiei elevilor.

Pentru mulţi profesori evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica şi a constata dacă au reuşit sau nu. Această concepţie poate avea efecte negative asupra motivaţiei unor elevi, pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i determina să se implice mai mult în activităţile de învăţare şi să persevereze, este necesar că actul evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoaşterea efortului pe care l-a depus fiecare pentru îmbunătăţirea propriilor performante, şi nu doar să constate nivelul cunoştinţelor.

Aprecierea evoluţiei elevilor trebuie să se facă în termini pozitivi (laudă, încurajare, evidenţiere), deoarece dezaprobarea este mai puţin eficientă în stimularea motivaţiei învăţării. Atât recompensele cât şi pedepsele trebue folosite cu discernământ, mai ales atunci când se urmăreşte creşterea motivaţiei învăţării. În urma unor cercetări efectuate cu scopul de a vedea efectul recompenselor asupra motivaţiei elevilor, Pelletier şi Vallerand au ajuns la concluzia că o serie de recompense, precum banii sau premiile, provoacă la unii elevi o scădere a interesului faţă de o activitate pe care, la început, au considerat-o interesantă.

Scanned with OKEN Scanner

Alte cercetări au arătat că elevii care au o opinie bună despre competenţa lor în rezolvarea unor sarcini de învăţare au fost decepţionaţi atunci când au fost recompensaţi pentru activităţi pe care ei le considerau facile. Recompensele pot avea un efect pozitiv pe termen scurt, dar pe termen lung ele dăunează motivaţiei.

Mult mai eficiente pentru intensificarea motivaţiei elevului se dovedesc a fi observaţiile personale şi comentariile făcute de profesori pe caietele de teme ale elevilor, evaluările care subliniază achiziţiile elevului, încurajările în momentele dificile. Este important să-i obişnuim pe elevi să se autoevalueze.

Aceasta nu înseamnă doar faptul de a-şi fixa singuri o notă, ci mai ales să-i obişnuim să-şi evalueze eficienţa strategiilor utilizate. Elevii trebue ajutaţi să cunoască instrumentele de evaluare utilizate de profesor şi să le folosească efectiv ei înşişi, depistând stadiul unor simple exerciţii de autocontrol şi autoverificare. Profesorul poate să-şi pună problema cum să acţioneze în mod direct asupra motivaţiei unui elev. Pentru aceasta este nevoie să realizeze un profil motivaţional al elevului, printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracţiilor şi respingerilor pentru o discilină sau alta, a perspectivelor de viitor pe care şi le-a conturat, a valorii pe care o acordă activităţii de învăţare. Profilul motivaţional al elevului trebue să includă şi percepţiile cu privire la competenţa şi gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învăţare.

Datele necesare realizării acestui profil motivaţional se obţin prin observarea elevului în diferite contexte de învăţare, printr-o discuţie cu elevul său prin aplicarea unui chestionar.

R.Ames şi C.Ames (1991) au stabilit o listă de comportamente ce ar putea servi drept indicatori ai existenţei unor probleme de motivaţie. Aceste comportamente sunt doar un semnal pentru profesor, care va trebui să urmărească mai atent elevul, să discute cu el şi să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate.

- Comportamentele ce indică problemele de motivaţie sunt:
- Elevul amina cât mai mult momentul începerii lucrului;
- Are dificultăţi în a se decide;
- Îşi fixează scopuri greu de atins;
- Alege calea cea mai facilă şi mai rapidă pentru a îndeplini o activitate;
- Crede că şansele sale de succes sunt reduse;
- Refuză să încerce să execute o nouă activitate;
- Îşi face munca rapid şi fără a fi atent;
- Abandonează repede o activitate şi nu încearcă să o facă şi a doua oară;
- Explică eşecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute;
- Pretinde că a încercat să lucreze, dar nu a eşit nimic.

Analiza datelor pe care profesorul le va obţine îi va permite să stabilească profilul motivaţional al elevului şi în funcţie de ceea ce constată să acţioneze diferenţiat.De exemplu, putem constata că unii elevi nu valorizează învăţarea la o anumită disciplină pentru că nu o consideră utilă sau importanţa pentru ceea ce şi-au propus să facă în viitor. În acest caz, profesorul poate să-i sensibilizeze pe elevi, stabilind legături între materia predată şi domeniile de interes ale acestora ori iniţiind o discuţie cu toată clasa despre utilitatea practică a materiei predate. Mai gravă este situaţia în care un elev nu valorizează activitatea de învăţare în general. Acesta poate fi efectul mediului familial sau chiar al unei societăţi în care nu întotdeauna nivelul înalt al pregătirii şi competenţa se asociază cu reuşita profesională.

Evaluând motivele învăţării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuinţelor de deficienţă. Conform teoriei lui Maslow, aceşti elevi sunt preocupaţi mai mult de menţinerea siguranţei personale, de evitarea eşecului şi mai puţin de dezvoltarea abilităţilor şi obţinerea de succese. J.W.Atkinson susţine că în raportul dinamic dintre nevoia de succes şi trebuinţa de a evita eşecul, rezultă uneori o tendinţă de a evita insuccesul, în defavoarea nevoii de succes. S-a constatat că elevul care prezintă o teamă accentuată de eşec se angajează în sarcini foarte uşoare, unde

Scanned with OKEN Scanner

probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care nereuşita e evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită acele sarcini la care probabilitatea reuşitei/nereuşitei este medie. În cazul acestor elevi, profesorul trebue să acţioneze, pe de o parte, pentru satisfacerea trebuinţelor de deficienţă (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat, sigur, nonevaluativ), cât şi pentru dezvoltarea motivaţiei de realizare a elevilor, prin implicarea lor în activităţi captivante, în care li se asigură şanse reale de succes.

Recomandări

1. Propuneţi elevilor sarcini la alegere, oferind elevilor posibilitatea alegerii şi creându-le sentimentul confortului.

2. Întrebaţi elevii ce anume i-ar face să realizeze cu plăcere o anumită sarcină propusă de Dvs.

3. Chestionaţi elevii după realizarea sarcinii şcolare pentru a afla până la care punct al temei sau la care moment al activităţii au muncit cu plăcere, sau ce anume i-a nemulţumit.

4. Recunoaşteţi meritul unui elev în faţa colegilor, în faţa părinţilor sau a altor persoane semnificative.

5. Imediat după o reuşită şi gratificarea acesteea, propuneţii elevului următorul pas: faceţi-l să accepte o nouă provocare, o nouă sarcină şi să-şi propună o nouă reuşită.

6. Evitaţi critica moralizatoare.

7. Evitaţi să vă exprimaţi scepticizmul cu privire la reuşita viitoare.

8. Facilitatea evoluţiei sub aspect motivaţional al elevilor prin trecerea treptată de la condiţionarea externă, prin forma intermediară de motivare extrinsecă şi motivare intrinsecă.

Depinde de noi dascălii să aplicăm astfel de strategii. Aceste strategii vor duce la creşterea performanţei dumneavoastră profesionale şi la obţinerea unor succese deosebite cu elevii pe care îi formaţi, bazându-vă pe experienţa deja acumulată, aveţi aptitudinile şi competenţele pentru a aplica astfel de demersuri. Nu trebue decât să încercaţi să aplicaţi unele din aceste strategii pentru a le testa aplicabilitatea, pentru ca, pornind de la efectele obţinute şi aplicând astfel de strategii în diferite situaţii, ele să devină parte componentă a stilului dumneavoastră de predare şi caracteristica definitorie a personalităţii dumneavoastră de cadru didactic şi manager al clasei de elevi.

Referinţe bibliografice

1. Ames, R., Ames, C, *Motivation and Effective*", în L.Idol.B.Fly Jones,

2. Ausubel D., RobinsonF., *Învăţarea în şcoală. O întroducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981,

3. Ball S., *Procesul de învăţare şi predare*, J.Davitz, S.Ball, *Psihologia procesului educaţional*, E.D.P., Bucureşti, 1978,

4. Cojocaru V., Sacaliuc N., *Management Educaţional*" Editura *Cartea Moldovei*, Chişinău 2013

5. Vintilescu, D., *Motivaţia învăţării şcolare*", Editura *Facla*, Timişoara *1977*,

VALENŢELE EDUCATIVE ALE METODELOR INTERACTIVE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

Prof. înv. primar Pop L. Mărioara, Înv. Pop A. Mărioara, Şc. Gimnazială Nr. 2 Leşu, Jud. Bistriţa-Năsăud

Metodele interactive sunt modalităţi moderne de stimulare a învăţării şi dezvoltării personale, a creativităţii încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experienţe, de cunoştinţe. Activizează toţi copiii şi formează capacităţi, spiritul critic constructiv, independenţa în gândire şi acţiune, găsirea unor idei creative de rezolvare a sarcinilor.

Folosirea metodelor interactive dezvoltă valori educative deosebite şi necesare în acelaşi timp. Fiind atractive, dezvoltă la copii interesul pentru cunoaştere, stimulează cooperarea, valorifică şi stimulează potenţialul creativ, originalitatea. Oferă copiilor o încărcătură emoţională deosebită. Cei timizi capătă curaj şi încredere în forţele proprii.

Scanned with OKEN Scanner

Prin utilizarea acestor metode, profesorul devine partener care poate modifica scenariul lecţiei dacă e necesar, este animator care iniţiază metode, explică copiilor, prezintă scopurile învăţării şi pregăteşte materialele didactice necesare. Profesorul poate fi mediator – care rezolvă potenţialele conflicte ce pot apărea şi consilier – care îşi ajută copiii în rezolvarea problemelor.

Iată câteva dintre strategiile care le-am folosit la clasă:

Scaunul intervievatului - stimulează gândirea critică şi se potriveşte foarte bine la activităţile din cadrul orelor de comunicare în limba română, mai ales la poveşti. După expunerea

Poveştii şi explicarea cuvintelor şi expresiilor în locul şirurilor de întrebări adresate pentru a vedea dacă şi-au însuşit conţinutul poveştii, un copil vine pe scaunul intervievatului jucând rolul unui personaj pe care şi-l alege. Copiii îi sunt reporteri şi îi adresează întrebări. Nu se admit răspunsuri monosilabice de genul, da/nu". După expunerea poveştii şi punctarea elementului educativ am propus un joc, De-a reporterii''. La primul joc eu, învăţătoarea, mi-am asumat rolul de, reporter" pentru a arăta elevilor modul de adresare a unui reporter. Ca exemplu, povestea, Muzicanţii din Bremen":

- De se s-a hotărât măgarul să plece?
- Pentru că era bătrân şi nu mai putea căra saci.
- Unde a hotărât să plece?
- El a plecat în oraşul Bremen.
- Ce şi-a pus în gând?
- Să ajungă muzicant în orchestră oraşului.

Măgarul – intervievatul:

- Tu eşti milos?
- Da, pentru că mi-a fost milă de câinele Apucă-l în colţi.
- De ce vrei să-l ajuţi?
- Deoarece stăpânul lui vrea să-i facă de petrecanie.
- Şi celelalte animale îţi sunt prietene?
- Da, pentru că şi ele sunt neajutorate.

Tâlharul iscoadă-intervievatul:

- De unde aveaţi atâtea bunătăţi?
- Le-am furat de la oameni.
- De cine te-ai speriat mai rău?
- De toate, că mi-au făcut mult rău.
- Ce ai învăţat din această păţanie?
- Că trebuie să fii cinstit.

Această metodă este foarte îndrăgită de copii şi are ca scop formarea şi dezvoltarea capacităţii de a formula întrebări şi răspunsuri corecte din punct de vedere gramatical.

Metoda „Pălăriile gânditoare" este o tehnică de stimulare a creativităţii participanţilor, care se bazează pe interpretarea de roluri în funcţie de pălăria aleasă. Sunt şase pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roşu, galben, verde, albastru şi negru. Membrii grupului îşi aleg pălăriile şi vor interpreta astfel rolul precis, aşa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanţii sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă.

Pălăria albă:

- Gândeşte obiectiv, nu este părtinitoare.
- Observă şi identifică rapid relaţii, fapte, conexiuni.
- Rămâne neutră indiferent de influenţele colegilor.
- Cunoaşte traseul, drumul, soluţiile şi materialele ce pot fi folosite pentru rezolvare.
- Este purtătoare de informaţii şi dornică de a descoperi altele noi, utile problemei puse în dezbatere.

Scanned with OKEN Scanner

- Caută soluţii care o pot conduce la obţinerea informaţiilor cheie.

Pălăria roşie:

- Este pălăria cu multă imaginaţie şi empatie faţă de problemele cotidiene.
- O caracterizează sinceritatea. Spune ce simte fără să gândească la consecinţe.
- Se bazează pe intuiţie, îşi exteriorizează emoţiile şi sentimentele.
- Priveşte soluţionarea problemelor prin prisma propriei intuiţii.
- Nu se justifică şi nu dă explicaţii, gândeşte prin prisma emoţiilor pe care le provoacă pusă, evenimentul trăit.

Pălăria neagră:

- Gândeşte negativ dar logic şi critic.
- Judecă cu prudenţă cazul/problema/evenimentul.
- Scoate în evidenţă răul, erorile, incorectitudinile.
- Prezintă posibilele riscuri, pericole, greşeli la soluţiile propuse.
- Încearcă obiectiv să tragă un semnal asupra aspectelor negative ce ar urma.

Pălăria galbenă:

- Gândeşte constructiv, optimist şi logic.
- E strălucitoare, prezintă aspecte pozitive.
- Formulează sugestii, propuneri reale, concise.
- Cere celorlalte pălării un efort mai mare de gândire pentru soluţionarea problemelor.
- Studiază ideile, materialele, soluţiile creative oferite de pălăria verde.

Pălăria verde:

- Formulează o abundenţă de idei noi, soluţii posibile, creative, inovatoare.
- Caută alternative.
- Antrenează gândirea laterală pentru soluţionarea problemelor.
- Combină ideile şi creează variante de rezolvare, gândeşte resurse, metode pe care le explică convingător.
- Nu are reţineri, explodează şi emană idei noi, neaşteptate.

Pălăria albastră:

- Are rolul conducător.
- Sobră, rece, vede tot, supraveghează şi dirijează desfăşurarea activităţii.
- Controlează şi organizează derularea demersului de rezolvare a problemei.
- Defineşte problema, conduce întrebările, face sinteze parţiale şi finale.
- Cunoaşte foarte bine rolul fiecărei pălării.
- Dirijează pas cu pas demersul jocului.

Participanţii trebuie să cunoască foarte bine semnificaţia fiecărei culori şi să-şi reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea.

Se împart cele şase pălării elevilor şi se oferă cazul supus discuţiei pentru ca fiecare să-şi

Pregătească ideile. Pălăria poate fi purtată individual - şi atunci elevul respectiv îi îndeplineşte rolul - sau mai mulţi elevi pot răspunde sub aceeaşi pălărie. În acest caz, elevii grupului care interpretează rolul unei pălării gânditoare cooperează în asigurarea celei mai bune interpretări.

Ca exemplu voi lua povestea, Capra cu trei iezi":

- Pălăria albă – informează
- elevii care poartă pălăria albă vor relata pe scurt povestea în ordinea logică a evenimentelor
- Pălăria roşie - spune ce simte despre...

Noi am fost trişti pentru fapta care a făcut-o lupul. Nouă nu ne-a plăcut cum a procedat el. Suntem fericiţi deoarece a primit pedeapsa bine meritată, după faptă şi răsplată". Voi ce credeţi?

- Pălăria galbenă - aduce beneficii creative

Scanned with OKEN Scanner

Capra a rămas doar cu iedul cel mic.
Iedul cel mic va asculta şi va fi mai atent la pericolele care se vor mai ivi.

- Pălăria neagră - identifică greşelile

Iedul cel mare şi cel mijlociu au greşit de mai multe ori:
- Când nu au ascultat de sfatul mamei
- Când nu au ascultat şi de frăţiorul mai mic
- Că nu şi-au găsit un loc mai bun de ascunzătoare

- Pălăria verde - generează ideile noi - efortul

Iedul cel mic să nu deschidă uşa niciunui străin.
Să nu iasă din cuvântul mamei.

- Pălăria albastră – clarifică
- lipsa de ascultare

Ce s-a întâmplat cu iezii cei mari dacă nu au ascultat?
Credeţi că a primit o pedeapsă corectă lupul?
Ce aţi face voi dacă aţi fi în locul caprei? Dar a iezilor?
Concluzia

Copiii trebuie să asculte de părinţi, dar şi de sfatul unui frate. Fraţii să se ajute şi să se respecte. Întotdeauna adevărul va învinge.

În concluzie, prin folosirea acestor metode interactive care stimulează elevul şi îl fac să descopere singur noile noţiuni, învăţarea are o mai multă eficienţă.

Considerăm că utilizarea alternativelor metodologice moderne în activitatea didactică contribuie la îmbunătăţirea calităţii procesului instructiv-educativ, având cu adevărat un caracter activ-participativ şi o reală valoare educativ-formativă asupra personalităţii elevilor.

Un învăţământ modern, bine conceput, va permite iniţiativa şi spontaneitatea, creativitatea elevului, dar şi dirijarea, îndrumarea sa, existenţa unor relaţii de cooperare între profesor şi elev. Acesta este elementul esenţial al învăţământului modern.

Bibliografie

1. Bratu, G., 2004, *Aplicaţii ale metodelor de gândire critică la învăţământul primar,* Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti,
2. Cerghit, I., 1983, *Metode de învăţământ,* Editura didactică şi Pedagogică, Bucureşti
3. Dumitru, I, 2000 *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă,* Editura de Vest, Timişoara
4. Ionescu, Miron; Chiş, Vasile, 1992, *Strategii de predare învăţare*", Editura Ştiinţifică, Bucureşti

FOLCLOR ŞI LITERATURĂ

Profesor Lenuţa Andonesei, Liceul cu Program Sportiv-Iaşi

Motto: "Farmecul poeziei populare îl găsesc în faptul că ea este expresia cea mai scurtă a Simţământului şi a gândirii." Mihai Eminescu

Argument

Astăzi, când satul românesc este european, nostalgia după tradiţie şi obiceiurile de odinioară se simte tot mai mult. Fără tradiţie nu există cultură: nici omul simplu, nici geniul nu pot crea nimic fără tradiţie:, Dumnezeul geniului m-a sorbit din popor cum soarele soarbe un nour de aur din marea de amar." (Mihai Eminescu) Dacă tradiţie nu este, identitate culturală şi naţională nu este. Acelaşi îndrăgostit de folclor, Eminescu, afirmă că:, o adevărată literatură trainică, care să ne placă nouă şi să fie originală pentru alţii, nu se poate întemeia decât pe graiul viu al poporului nostru, pe tradiţiile, obiceiurile şi istoria lui, pe genul lui. Tot ce se produce în afară de genul într-adevăr naţional, nu va

Scanned with OKEN Scanner

avea valoare şi trăinicie, nici pentru noi şi nici pentru străinătate".

La rândul lui, Slavici afirmă că „... povestea a fost fondul plăcerilor mele din copilărie". Chiar şi numai pentru aceste motive, fiecare copil trebuie să-şi cunoască, să păstreze şi să transmită următoarelor generaţii obiceiurile şi tradiţiile locale şi naţionale. Practicile şi obiceiurile noastre tradiţionale au fost însă uitate undeva, iar tinerii, chiar să vrea, ajung cu greu la acest tip de informaţii.

Opţionalul propus vizează întocmai familiarizarea adolescenţilor cu modul de desfăşurare a unor ritualuri străvechi, întrucât multe dintre aceste obiceiuri, practici şi rituri se mai practică şi astăzi. Considerăm că temele propuse spre abordare vor stârni curiozitate şi interes din partea elevilor şi-i va ajuta, în aceeaşi măsură, să cunoască, să înţeleagă şi să facă faţă cu succes, din acest punct de vedere, schimbărilor", devenirii multiculturale.

Folclorul literar permite formarea unei personalităţi culturale autonome a elevilor, argumentarea propriilor opţiuni, conştientizarea propriilor identităţi culturale, manifestarea interesului pentru varietatea formelor artisitice populare şi participarea la viaţa culturală a comunităţii. Opţionalul de folcolor literar oferă o mai bună înţelegere a conceptului de specific naţional, actualizat şi acum, în secolul XXI, în contextul procesului de integrare europeană.

În altă ordine de idei, imaginarul coexistă cu realitatea, reflectând cotidianul, dar nu fidel, ci prin prisma unui filtru interior, propriu închipuirii şi activităţilor mentale, configurând, practic, o trans-realitate; imaginea realităţii imediate este „mărită, transformată, idealizată", imaginarul definindu-se ca „o facultate stranie şi refractară analizei, constând în depăşirea evidenţelor reale, în plăsmuirea de iluzii, fantasme, miraje, mituri, utopii". „În fapt, existenţa umană se desfăşoară între cele două paliere, *realul şi imaginarul*, penetrând deopotrivă ambele registre ale devenirii, permiţând imaginarului deschiderea către o altă realitate, către un spaţiu privilegiat în care reprezentările se pot manifesta neîngrădit, iar omul poate construi o lume mult mai aproape de cea resimţită drept perfectă.

Imaginarul folcloric, produs al conştiinţei sociale (sinteză *sui generis* a conştiinţelor particulare) are drept efect degajarea unei întregi lumi de sentimente, imagini, care, odată născute, ascultă de legi specifice ale devenirii evolutive.. Se cheamă, se resping, fuzionează, se segmentează, proliferează. Altfel spus, reprezentările colective sunt produsul vieţii sociale, generând scheletul imaginarului şi conştiinţei întregii comunităţi care participă la creaţie. Tocmai de aceea, imaginarul pleacă din real, dar deformează faptele, iar când acesta ajunge să răspundă unor solicitări interioare ale unei întregi comunităţi, imaginarul îşi găseşte sursa de energie în „psihologia mulţimilor" (Gustave Le Bon), generatoare a conştiinţei colective ce se va repercuta, în final, în creaţii culturale spirituale colective. Viziunea asupra lumii, aşa cum o prezintă sensibilitatea profundă a societăţii populare, orientează şi ierarhizează interesul individului şi al societăţii spre fapte care-i sunt indispensabile vieţii.

Cursul opţional raportat la folclorul literar românesc devine nu doar o posibilitate de a discuta şi a interpreta în comun, el trebuie să devină o necesitate de apropiere intelectuală şi spirituală între elevi. Menirea acestuia rezidă în puterea lui de a-i influenţa pe elevi pentru o înţelegere reciprocă şi apoi pentru o înţelegere a valorilor textului. Cursul trebuie să se transforme într-un atelier de modelare a atitudinilor. Plăcerea de a fi împreună în discuţie şi respectul necondiţionat între elevi vor deveni o forţă care va schimba pasivitatea în activism, generator de conştiinţă nouă şi comportament degajat.

Competenţe generale:

1. Formarea unei culturi populare şi conştientizarea aprtenenţei la acestă cultură;
2. Cultivarea plăcerii de a culege text folcoric şi de a-l interpreta;
3. Comprehensiunea şi interpretarea textelor folclorice;
4. Recunoaşterea şi interpretarea principalelor componente de ordin structural din textele de factură folclorică
5. Evidenţierea motivelor şi temelor din literatura populară care au fost preluate în operele unor autori studiaţi.

1. Formarea unei culturi populare şi conştientizarea apartenenţei la acestă cultură.

Scanned with OKEN Scanner

Competenţe specifice	Conţinuturi
1.1 înţelegerea importanţei studierii folclorului, conştientizarea apartenenţei noastre la o anumită cultură populară. 1.2 Identitatea locului culturii populare în cultura naţionale şi universală. 1.3 Stabilirea originii şi vechimii culturii populare româneşti.	• „Cultura populară" şi „folclorul" • Conceptul de „folclor literar" • Spiritualitatea românească şi tradiţie culturală • Diferenţe între etnologie, etnografie, folcloristică, antropologie.

2. Cultivarea plăcerii de a culege text folcloric şi de a-l interpreta.

2.1 selectarea unor tehnici adecvate de documentare şi cercetare în domeniul folcorului 2.2 analiza relaţiilor dintre un text folcloric şi contextul cultural şi geografic în care a apărut acesta.	•Studiul etnografic al satului sau oraşului •Diversitatea tematică şi de viziune în folcorul literar

3. Comprehensiunea şi interpretarea textelor folclorice.

3.1 integrarea cunoştinţelor privind literatura română într-o viziune coerentă asupra folclorului literar 3.2 analiza unor conexiuni între poeziile culte şi lirica populară 3.3 compararea unor viziuni despre lume în genul dramatic popular şi alte genuri folcorice 3.4 compararea unor viziuni despre condiţia umană şi despre arta populară reflectate în textele studiate.	•Criterii de clasificare a literaturii populare • Genul liric popular •Lirică de ritual, lirica legată de obiceiurile de peste an sau de viaţa de familie: nuntă, naştere, moarte •Viziunea despre lume: teme şi motive epice •Texte de bază: un basm, o legendă, o baladă populară, o fabulă. •Genul dramatic şi alte genuri folclorice: colinda, zicătorile, proverbele. •Genul epic popular.

4. Înlesnirea contactului elevilor cu locuitorii unei comunităţi, aparţinând unui sat vechi de peste 700 de ani, stabilirea unei legături constructive între şcoală şi comunitate.

4.1 analiza datelor culese de pe teren despre folclorul local 4.2 participarea la spectacolele folcorice realizate în colaborare cu elevii Şcolii Suhuleţ-Tansa 4.3 valorificarea altor elemente din zonă: costume populare, măşti pentru obiceiuri, ouă încondeiate, unelte vechi, etc.	•Studiul folcloric al zonei în care trăiesc elevii cunoscuţi în cadrul Parteneriatului, Punţile prieteniei" •Portofoliul cuprinzând materiale etnografice despre localitatea Suhuleţ •Spectacole folcorice •Expoziţii cu obiecte tradiţionale şi prezentare de costume populare.

5. Evidenţierea motivelor şi temelor din literatura populară care au fost preluate în operele unor autori studiaţi.

5.1 lectura unor opere culte în care apar teme şi motive populare 5.2 recunoaşterea acestor teme şi motive 5.3 analiza semnificaţiei utilizării acestor teme populare în operele unor scriitori români	•Mihai Eminescu, *Mai am un singur dor*; •Ioan Slavici, *Păcală în satul lui*, *Zâna zorilor;* •Ion Creangă, *Povestea lui Harap-Alb*; •Vasile Alecsandri, *Doina;* •Mihail Sadoveanu, *Baltagul;* •Lucian Blaga, *Meşterul Manole*

VALORI ŞI ATITUDINI

Scanned with OKEN Scanner

- Asumarea conştientă a unor repere fundamentale din patrimoniul spiritual românesc;
- Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice prin lectura textelor;
- Înlesnirea contactului elevilor cu locuitorii unei comunităţi, aparţinânt unui sat vechi de peste 700 de ani, stabilirea unei legături constructive între şcoală şi comunitate;
- Formarea unor reprezentări culturale privind evoluţia şi valorile literaturii române;
- Conştientizarea contribuţiei folclorului la dezvoltarea identităţii noastre culturale;
- Cultivarea respectului pentru limba şi literatura română şi valorile ei tradiţionale.

Resurse

- **Umane**: Elevii clasei a XI-a, muzeografi, profesori de specialitate;
- **Materiale**: Muzeul de Etnografie şi Folclor Iaşi, Şcoala Suhuleţ-Tansa.

Sugetii metodologice:

Parteneriatul, Punţile prieteniei", organizat între Liceul cu Program Sportiv, Şcoala Larga-Jijia, com. Movileni şi Şcoala Suhuleţ-Tansa, aflat în cel de-al patrulea an de desfăşurare, ne permite organizarea unei excursii în satul Suhuleţ, sat răzeşesc, atestat documentar în anul 399, care să vizeze intrarea elevilor în contact cu cât mai multe elemente de factură arhaică precum şi dialoguri directe cu diverşi specialişti în acest domeniu.

Activităţi de învăţare/resurse procedurale: lecturi interpretative, jocuri de rol, ateliere de lucru, problematizarea, activităţi culturale: şezătoare literară, dramatizări, expoziţii de ouă încondeiate, expoziţii de unelte.

Materiale - suport: texte reprezentative din literatura populară şi din literatura cultă, fişe de lectură, înregistrări video, obiecte tradiţionale.

Modalităţi de evaluare: eseuri şi reflecţii personale, chestionare, investigaţia, proiectul, portofoliul, participarea la concursul naţional, O mască râde, alta plânge".

Bibliografie:

A. Generală

1. Alecsandri, Vasile, *Poezii populare ale românilor*, Editura Minerva, Bucureşti, 1973;
2. Angelescu, Silviu, *Mitul şi literatură,* Bucureşti, Ed. Univers, 1999;
3. Bârlea, Ovidiu, *Folclorul românesc* (două volume), Ed. Minerva, Bucureşti, 1981, 1983;
4. *Dicţionar de expresii şi locuţiuni populare româneşti*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1983;
5. Pamfile, Tudor, *Mitologie românească*, Ed. All, Bucureşti, 1997;
6. Pop, Mihai, Pavel Ruxandoi, *Folclorul literar românesc*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1986;
7. Pop, Mihai, *Obiceiuri tradiţionale româneşti*, I. C. E. D., Bucureşti, 1978;
8. Pop, Mihai, Ruxăndoiu, Pavel, *Folclor literar românesc*, Editura Didactică Pedagogică, Bucureşti, 1976;
9. Vrabie, Gheorghe, *Din estetica poeziei populare române*, Ed. Albatros, Bucureşti, 1990;
10. Vrabie, Gheorghe, *Folclor literar*, Ed. Facla, Timişoara, 1962;
11. Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, Ed. Academiei, Bucureşti, 1985.

B. Pentru întocmirea opţionalului:

1. Internet, www. didactic.ro
2. Ilie, Emanuela, *Didactica limbii române. Fundamente teoretico- aplicative*, Ed. Polirom, Iaşi, 2008;
3. Parfene, C., *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală*, Ed. Polirom, Iaşi, 1999;
4. *Programa instructiv- educativă;*

Scanned with OKEN Scanner

SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT MONTESSORI. CREATIVITATE-LIBERTATE ŞI ACTUALITATE

Prof. Ţinuta Bejan-Scoala gimnaziala"Al. Vlahuţă"Iaşi, Prof. Viorel Bejan – Colegiul Tehnic de Transporturi Iaşi

„Trebuie să ajutăm copilul să acţioneze singur,
Să voiască singur, să gândească singur;
Aceasta este arta celor ce aspiră să slujească spiritul."
Maria Montessori

Câteva detalii specifice prinvind metoda Montessori

Mediul Montessori pentru copiii de la creşă şi grădiniţa până la nivelul liceului, se bazează pe o filozofie educaţionala foarte diferită de cea trăită de majoritatea adulţilor care suntem noi.

"Ghidul" Montessori, aşa cum este denumit, de obicei, educatorul, în loc să înceapă cu un set de lecţii dictat de o şcoală a societăţii adulţilor, construieşte pe tendinţele naturale ale copilului către explorare, munca, creativitate şi comunicare, pentru a crea un mediu de învăţare care să hrănească pasiunile în desfăşurare ale copiilor. Firesc, adultul care are sarcina organizării acestui mediu are nevoie de o pregătire foarte diferită. Instruirea tradiţională Montessori consta într-o activitate de un an pentru fiecare dintre cele trei nivele de vârstă şi stadii de dezvoltare de mai jos: 0-3 ani, 3-6 ani, 6-12 ani. Profesorul Montessori pentru liceu trebuie, în mod ideal, să fi absolvit toate trei cursurile de instruire plus o specializare universitară în una sau mai multe discipline.

Vă prezentăm câteva detalii specifice ale metodei Montessori, care ilustrează necesitatea unui tip de instruire specific:

- **Gruparea copiilor de vârste diferite.** Copiii sunt grupaţi pe vârste şi abilităţi neomogene, în serii de trei sau şase ani: 0-3, 3-6, 6-12 (uneori 6-9 şi 9-12), 12-15, 15-18;
- Exista o interacţiune constantă, o permanentă rezolvare de probleme, predare de la copil la copil şi o socializare permanentă;
- Copiii lucrează în conformitate cu propriile lor abilităţi şi nu se plictisesc niciodată (din această perspectivă, acest sistem ar fi o mană cerească pentru învăţământul simultan din multe zone rurale din România);
- **Mediul special** pregătit este amenajat în funcţie de aria curriculară, iar copiii sunt liberi să se deplaseze prin clasa în loc să stea în bănci;
- Nu există limită în ceea ce priveşte timpul în care copilul poate lucra cu un anume material. În fiecare perioadă a zilei, toate ariile curriculare--matematica, limba, ştiinţele, istoria, geografia, desenul, muzica, etc., pot fi studiate la toate nivelele;
- **Metoda de predare** - Preda predând, nu corectând;
- Nu exista lucrări de control care să se înapoieze cu corecturi în roşu. Se respectă munca şi efortul copilului aşa cum sunt;
- **Profesorul,** printr-o observare extensivă şi prin înregistrarea observaţiilor, planifica proiecte individuale prin care fiecare copil să-şi dezvolte capacitatea de a învăţa ce-i trebuie pentru a-şi îmbunătăţi performanţele. Raportul profesor-copii: de la 1:1 la 1:30+. Cu excepţia grupelor pentru vârstele de 0-3 ani (în care mărimea grupului e dictată de regulile Ministerului Sănătăţii), raportul este de un profesor Montessori şi un supraveghetor (asistent) la 30+ copii. Profesorul este instruit să predea individual, nu să ţină cursuri unui grup mai mare sau mai mic, şi să supravegheze peste 30 de copii care desfăşoară o gamă foarte largă de sarcini. El este pregătit în probleme fundamentale de matematică, limba, ştiinţe şi arte, şi în călăuzirea cercetării şi explorării copilului, concentrându-i interesul şi emoţiile asupra temei. Profesorul nu stabileşte teme, nici nu dictează ce trebuie să se

Scanned with OKEN Scanner

studieze sau să se citească şi nici nu stabileşte limite privind profunzimea interesului copilului.

Discipline fundamentale.

Profesorul Montessori, în perioada instruirii, face practică pentru majoritatea lecţiilor cu materialele la toate disciplinele. De asemenea, trebuie să treacă examene scrise şi orale pentru aceste discipline pentru a obţine diploma. Este instruit, de asemenea, să recunoască dacă un copil este pregătit pentru o anumită lecţie într-o anumită disciplină în funcţie de vârstă, abilitate şi interes şi este calificat să dirijeze progresul individual.

Arii curriculare.

Toate disciplinele sunt interconectate, nu sunt predate izolat, profesorul modelând o personalitate "renascentistă" cu interese largi. Copilul poate lucra cu orice material pe care-l înţelege, în orice moment.

Orarul.

Până la vârsta de şase ani exista zilnic una sau două perioade de trei ore de activitate neîntreruptă fără a fi separate de lecţii de grup. Copiii mai mari îşi programează întâlniri de studiu în grup şi cu profesorul ori de câte ori este necesar. Adulţii şi copiii respectă concentrarea şi nu întrerup pe cel care e ocupat cu o anumită sarcină. Grupurile se organizează spontan sau pe bază de o programare anterioară specială. Totuşi, aproape întotdeauna, se acorda prioritate activităţii alese individual. Pentru copiii care urmează să intre în învăţământul primar se organizează aşa zisa zi prelungită, care corespunde grupei pregătitoare din învăţământul preşcolar românesc.

Mărimea clasei.

Cu excepţia grupelor de creşă, cele mai de succes clase sunt cele care cuprind un număr de 30-35 copii la un cadru didactic (foarte bine instruit pentru nivelul la care preda) şi un asistent supraveghetor. Acest lucru e posibil deoarece copiii rămân în acelaşi grup timp de trei până la şase ani iar majoritatea activităţilor de predare-invatare au ca sursa copiii şi mediul.

Stiluri de învăţare.

Sunt stimulate toate tipurile de inteligentă şi toate stilurile de învăţare: muzical, corporal-kinestezic, spaţial, interpersonal, intrapersonal, intuitiv, lingvistic tradiţional şi cel logico-matematic (citire-scriere-aritmetica). Acest model specific a fost redescoperit de către psihologul Howard Gardner de la Universitatea Harward, în teoria inteligentelor multiple.

Evaluare.

Nu exista note sau alte forme de recompensă sau pedeapsa, nici deschise, nici subtile. Evaluarea se face prin portofolii, observare de către cadrul didactic şi prin fise de progres. Proba dacă sistemul funcţionează consta în realizările şi comportamentul copiilor, satisfacţia, maturitatea, bucuria, dragostea de a învăţa şi nivelul ridicat al activităţii.

Cerinţe pentru vârsta de 3-6 ani.

Nu exista cerinţe academice pentru aceste vârste, însă copiii îşi însuşesc o cantitate surprinzătoare de cunoştinţe şi, adesea, învaţa să citească, să scrie şi să socotească la un nivel care, de obicei, depăşeşte ceea ce se crede posibil pentru aceste vârste.

Cerinţe pentru vârsta de 6-18 ani.

Profesorul observa în permanentă interesele fiecărui copil şi facilitează cercetarea individuală în domeniul acestor interese. Nu există alte cerinţe curriculare decât cele stabilite în Curriculum-ul Naţional, sau cele cerute la admiterea în liceu sau de examenul de capacitate şi cel de bacalaureat. Acestea iau o cantitate de timp minimă. De la vârsta de 6-7 ani elevii proiectează contracte cu cadrul didactic care trebuie să le îndrume activitatea solicitată, să păstreze un echilibru general al domeniilor de activitate şi să-i înveţe să devină responsabili fata de propria educaţie şi de utilizarea timpului. Activitatea din ciclul elementar şi gimnazial cuprinde şi materii care, de obicei, apar la liceu.

Formarea caracterului

Scanned with OKEN Scanner

Aceasta formare este considerată pe acelaşi plan cu formarea academică, elevii învăţând să aibă grijă de ei înşişi, de ambianta, unul de celălalt - gătesc, curata, construiesc, lucrează grădina, se deplasează graţios, vorbesc politicos, sunt respectuoşi şi gata de a acorda ajutor, desfăşoară activitate socială în comunitate, etc.

Rezultatele acestei metode

Atunci când mediul răspunde tuturor trebuinţelor copiilor, aceştia devin, fără vreo manipulare din partea adultului, sănătoşi fizic, împliniţi intelectual şi psihologic, foarte bine educaţi şi emanând bucurie şi bunătate unul faţă de altul. În următorul citat, Dr. Montessori vorbeşte despre prima Casă dei Bambini din Roma, ilustrând importanta descoperirilor sale şi esenţa întregului învăţământ Montessori de astăzi:

Când copiii au completat o actvitate prin care au absorbit ceva din mediu, ei par odihniţi şi profund satisfăcuţi. De parcă o cale s-a deschis în sufletele lor care i-a condus la toate forţele lor latente, relevând cea mai bună parte a lor. Ei arata o mare dispoziţie către oricine, vor să-i ajute pe alţii şi sunt plini de bunăvoinţă.

Astăzi exista toate tipurile de proiecte de cercetare privind rezultatele învăţământului Montessori. Rezultatele acestora arata ca pe măsură ce copiii progresează într-un sistem de învăţământ Montessori autentic (deoarece exista scoli care folosesc numele dar nu au cadre didactice Montessori calificate) de la nivelul preşcolar la gimnaziu şi liceu, devin mai independenţi şi mai responsabili în acţiuni şi gândire. Ei desfăşoară cercetări originale în toate direcţiile şi depăşesc repede nivelul de cunoaştere al cadrului didactic în multe domenii. Ei intră în societate şi devin cetăţeni responsabili şi cu gândire critică mult mai devreme decât s-a crezut că este posibil, organizând drumeţii, proiecte şi acţiuni sociale şi ecologice, ucenicie. Îşi dezvoltă deprinderi de studiu excelente încât depăşesc nivelul curriculum-ului din şcolile tradiţionale. Cercetările longitudinale releva lipsa oricărei forme de violenţă în comportamentul adulţilor care au urmat un învăţământ Montessori, în special în perioada preşcolară.

1. Prin ce se diferenţiază sistemul Montessori de sistemul tradiţional de învăţământ?

A) **„Să nu faci niciodată pentru copil ceea ce poate face singur"**, spunea Maria Montessori în lucrarea „Descoperirea copilului". Copilul şi învăţarea în ritm propriu, în acord cu interesele, dorinţele şi posibilităţile sale se situează pe primul plan, iar curriculum-ul şi predarea pe locul doi.

B) Maria Montessori vorbea despre conceptul de **„minte absorbanta"** a copilului, de programe genetice de învăţare care îi permit copilului să asimileze singur cunoştinţe de limbă, deprinderi, comportamente, obiceiuri într-un mod individual şi în ritm propriu. Copilul nu este privit ca un recipient gol ce trebuie umplut cu nenumărate cunoştinţe şi competente, ci ca un copil care vine pe lume echipat cu tot ceea ce are nevoie pentru a supravieţui.

C) Metoda Montessori **oferă o alta organizare a mediului** şi a demersului didactic încercând astfel să rezolve problemele actuale de care suferă şi învăţământul românesc: violenta şi dezordinea. Acestea apar atunci când mediul pune obstacole în calea dezvoltării psihice naturale a copilului său când din mediu lipsesc stimuli necesari în fiecare perioadă a creşterii. De exemplu, în clasele Montessori nu este folosit mobilierul fix, care separa cele două curente ale creşterii: mişcarea şi dezvoltarea psihică (activitatea mintală).

D) În clasele Montessori **copilul se poate mişca liber**, ascultând doar de propriul impuls interior, alegând singur activitatea şi locul de desfăşurare. În timp, exerciţiul alegerii devine obişnuinţa, adică se dezvolta capacitatea copilului de a lua decizii cu privire la propria persoană. Mişcarea copiilor obişnuiţi să ia decizii pentru ei înşişi devine cu timpul o mişcare inteligentă, cu obiectiv, dictată de voinţă. Mai mult, aceasta mişcare merge împreună cu învăţarea, fără mişcare învăţarea fiind nenaturala la vârsta copilăriei.

E) **Materialele de învăţare** sunt simple şi provocatoare şi oferă copiilor un feedback imediat. Această trăsătură, numita controlul erorilor, oferă copiilor posibilitatea să stabilească singuri dacă au

Scanned with OKEN Scanner

făcut exerciţiul în mod corect. Existenţa unui singur exemplar dintr-un material presupune că, implicit, un singur copil va putea să-l folosească la un moment dat. Acest lucru facilitează educarea respectului pentru activitatea altuia şi răbdarea de a aştepta să-ţi vină rândul.

F) **A greşi** este un element vital al procesului de învăţare: investigaţia, descoperirea, rezolvarea de probleme implica blocaje, căi greşite, reveniri, încercări repetate. Aceste experienţe fac parte din procesul de dezvoltare a autodisciplinei şi a autocontrolului. Copiii nu sunt certaţi şi nici lăudaţi pentru nereuşitele sau reuşitele lor. Evaluarea se face permanent şi are importanţă pentru cadrul didactic, care urmăreşte atent şi înregistrează evoluţia copilului, fiind pregătit pentru a introduce un nou concept.

G) Copiii **nu se concentrează pe obţinerea unor performanţe apreciate prin calificative sau note**, ci pe dezvoltarea unei dorinţe fundamentale pentru învăţare, în perfect acord cu A. Toffler care remarca: „Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu ştie să citească, ci va fi cel care nu a învăţat cum să înveţe".

H) Într-o clasă Montessori, **copiii sunt de diferite vârste.** De exemplu, la grădiniţă sunt copii intre 2-5/6 ani care se afla în acceasi grupă, la fel cum se afla într-o familie, ceea ce încurajează, toleranta, diversitatea, întrajutorarea, răbdarea.

2. Clasele Montessori funcţionează doar în grădiniţele sau şcolile Montessori sau pot fi înfiinţate şi în şcolile tradiţionale? Din câte ştiu, exista în România câteva grădiniţe şi şcoli care lucrează pe alternativa educaţionala Montessori. Profesorul universitar dr. Marcel Capraru a tradus lucrarea" Minte absorbanta" a Mariei Montessori şi a promovat aceast mod de abordare a învăţării Montessori prin Proiectul „Montessori în România" în cadrul Asociaţiei Alternative Pedagogice, la Turnul Severin, unde exista mai multe grupe de preşcolari.

Menţionez de asemenea Centrul de zi „Veveriţa Roz „de la Făgăraş, jud. Braşov, o clasă Montessori în Bucureşti, o Şcoală elementară la Cluj. Centrul „Veveriţa Roz" a fost înfiinţată de GRUF.- Universitatea din Florenţa Italia.

De asemenea, exista la Miercurea Ciuc o Şcoală Reformata cu Pedagogia Montessori.

Procedeul de obţinere a avizului de a deschide o astfel de unitate şi de a obţine acreditarea din partea A.R.A.C.I.P este foarte dificil, iar pregătirea personalului care ar trebui să lucreze în aceste instituţii se derulează în străinătate şi durează 3 ani. Nu exista secţii în cadrul facultăţilor de profil care să pregătească aceste cadre, de aceea, fără o articulare coerenta la nivelul sistemului de învăţământ şi a factorilor de decizie, ar fi utopic să vorbim despre o dezvoltare a alternativelor educaţionale în ţara noastră.

3. Cum se realizează evaluarea copiilor în şcolile sau grădiniţele Montessori?

Totul se face prin cooperare, nu pe principiul competitiv. Copiii fac alegeri independente şi explorează singuri conceptele, îşi construiesc singuri cunoaşterea, sentimentul identităţii individuale şi înţelegerea noţiunilor morale de bine şi rău. Copiii nu sunt certaţi, iar evaluarea are ca scop îmbunătăţirea activităţii şi stimularea copilului, nu sancţionarea lui cu orice preţ. Copiii nu sunt evaluaţi în raport cu ceilalţi şi nu se constituie ierarhizări, ci evaluarea are rolul de a sesiza evoluţia, progresul, achiziţiile fiecărui copil în parte. Strategiile de evaluare actuale cauta să ofere copiilor suficiente şi variate posibilităţi pentru a demonstra ceea ce ştiu, dar mai ales ceea ce ştiu să facă.

4. Câte ore petrece un copil la scoala/grădiniţă şi cum arată o zi din viaţa unui copil înscris într-o şcoală/grădiniţa Montessori? Din informaţiile primite la cursul de formare din Florenţa, Italia, copiii de grădiniţă au un program asemănător cu al copiilor de grădiniţele cu program prelungit şi îşi desfăşoară activitatea ca într-o familie.

Metoda de predare este individuală, în clasa Montessori existând un singur fel din categoria materialelor de dezvoltare, iar copiii învaţă mai mult prin experienţa decât prin ascultare. Materialele de dezvoltare sunt aşezate pe rafturi joase, aşa încât ei se pot descurca singuri şi pot să-şi urmeze interesele proprii.

5. Care este implicarea părinţilor în educaţia copiilor înscrişi în acest program de

Scanned with OKEN Scanner

învăţământ? În alternativa Montessori, educatoarea, părinţii şi copiii lucrează împreună pentru a crea comunităţi de învăţare în care fiecare se simte în siguranţă şi este perceput aşa cum este în realitate. Părintele şi educatorul sunt priviţi ca cele două vâsle ale unei bărci. Dacă se mişca numai una, barca se învârteşte în cerc, dacă vâslele se acţionează într-o direcţie diferită, exista riscul ca barca să se răstoarne.

6. Care sunt avantajele şi dezavantajele acestui sistem? Avantajul primordial îl constituie dreptul fiecărui copil de a participa la propria formare, de a se autoforma şi consecinţele acestui lucru în evoluţia personală. Programul Montessori oferă experienţe care cultivă spiritul de independentă, respectul de sine, pasiunea pentru lucrul bine făcut şi respectul faţă de spiritul individual al fiecăruia. Dezavantajele sunt de ordin material. Pentru dotarea unei clase Montessori cu trusele şi materialul de dezvoltare complet, sunt necesari aproximativ 20.000 euro, după cum am fost informaţi la cursul de la Laboratoarele BELL Florenţa.

7. De ce aleg părinţii acest sistem de învăţământ pentru copiii lor? Părinţii doresc să îşi educe copiii astfel încât să se adapteze cât mai uşor la provocările ce vor veni în viaţa de adult. Mediul educaţional stimulativ şi materialele de învăţare stimulează implicarea activă a copiilor în sarcina de învăţare, aceştia fiind conştienţi de responsabilitatea pe care şi-o asuma. De asemenea, se asigura o mai bună punere în practică a cunoştinţelor, exersarea priceperilor şi capacitaţilor în variate contexte şi situaţii.

8. Care este diferenţa dintre un copil care termina şcoala în sistemul tradiţional de învăţământ şi un copil care termina şcoala în sistemul Montessori? Nu am întreprins nişte studii referitoare la aceste diferenţe, dar din ceea ce am citit şi am văzut pot să-mi fac o părere că aceşti copii ştiu de ce sunt capabili, ştiu ce vor şi cum pot realiza ceea ce vor. Aşadar, au capacitatea de a demonstra ceea ce ştiu, dar mai ales ceea ce ştiu să facă. Copiii sunt mult mai calmi, liniştiţi, prietenoşi, generoşi, respectuoşi şi se adaptează uşor la diverse medii, ceea ce nu reprezintă o surpriză, datorită faptului că trăiesc la grădiniţă ca într-o familie cu fraţi mai mici şi mai mari.

Bibliografie

1. Cerghit I., (2002), Sisteme de instruire alternative şi complementare, Editura Aramis, Bucureşti,
2. Cucoş C., (2000), Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi,
3. Montessori M., (1991) Copilul fiinţa divină, dar neînţeleasă, Editura C.E.D.C,
4. Montessori M., (1977), Descoperirea copilului, E.D.P, Bucureşti, - traducere, note şi comentarii de I. Sulea Fiu;
5. Montessori M., (2006), Minte absorbantă, Editura A.P.A,

EDUCAŢIA ŞI ORGANIZAŢIILE ORIENTATE SPRE PROFIT

Ec. Manoliu Gherghina, Şcoala Gimnazială "Al. Vlahuţă", Iaşi

Din perspectiva educaţiei permanente, ***educaţia formală*** ar trebui restructrată la nivelul obiectivelor, conţinuturilor, metodologiei, pentru a facilita procesul de autoinstruire şi autoeducaţie la care este supus individul. Teza care fundamentează acest punct de vedere este cea a „*educaţiei paralele*" care susţine că educaţia formală ar trebui îmbinată cu alte moduri sau tipuri de educaţie.

Echivalând educaţia cu învăţarea, Ph., Coombs, M. , Ahmet, încă din 1974 au identificat cele trei tipuri de educaţie:

1. Educaţia informală: „procesul ce durează o viaţă, prin care fiecare persoană dobândeşte cunoştinţe, îndemânări, aptitudini şi înţelegere din experienţele zilnice.":

2. Educaţia nonformală: „orice activitate organizată în mod sistematic creată în afara unui sistem formal şi care oferă tipuri selectate de învăţare a subgrupelor specifice populaţiei (adulţi, copii).";

Scanned with OKEN Scanner

3. *Educaţia formală* : „educaţie instituţionalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic, organizată şi condusă de la centru; prin tradiţie, ea a constituit centrul de interes al politicii şcolare." (Th. J., La Belle, 1982, p.161)

Referindu-se ***la necesitatea articulării tipurilor de educaţie***, La Belle subliniază: „în practică, educaţia informală, nonformală şi formală trebuie să fie văzute mai degrabă ca moduri pregnante de învăţare decât ca entităţi distincte cum susţin Coombs şi Ahmed. Ca modalităţi de accentuare, educaţia formală, nonformală şi informală pot exista simultan, uneori în acord, alteori în contradicţie." (Th. J., La Belle, 1982, p. 162)

Între cele trei tipuri de educaţie există diferenţe şi interferenţe, iar **educaţia permanentă** – ca principiu activ al analizei conţinuturilor acestor tipuri de educaţie, şi a modalităţilor de articulare a lor în perspectiva finalităţilor educaţiei şcolare.

Educaţia, conform unei viziuni holistice, trebuie să aibă un caracter global şi să conducă la articularea tipurilor educaţiei. La noi, pentru asigurarea articulării celor trei tipuri de educaţii ar trebui ca această problemă să constituie elementul formării iniţiale şi continue a educatorilor şi persoanelor sunt implicate în procesul educaţional.

Formele educaţiei permit realizarea conţinuturilor generale ale educaţiei (educaţia intelectuală, educaţia morală, educaţia estetică, educaţia tehnologică, educaţia fizică), îmbogăţite permanent prin contribuţia tuturor disciplinelor de învăţământ şi a "noilor educaţii" (educaţia ecologică, educaţia pentru democraţie, educaţia sanitară, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru pace etc.)

Interdependenţa formelor de educaţie creează premisele desfăşurării eficiente a activităţii de formare şi dezvoltare socio-culturală a individualităţii umane, în mod direct sau indirect, didactic sau extradidactic.

Invocând raţiuni pentru o integrare a celor trei tipuri de educaţie, Constantin Cucoş (1996) enumeră următoarele aspecte:

- capacitatea de a răspunde la situaţii şi nevoi complexe;
- coştientizarea unor situaţii specifice, cu totul noi;
- o mai bună conştientizare a unor nevoi individuale şi colective;
- o mai mare sensibilitate la situaţii de blocaj care cer noi abordări şi rezolvări;
- ameliorarea formării formatorilor;
- facilitarea autonomizării "formaţilor";
- conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educaţia" (C., Cucoş, 1996, p. 37–38)

Raportate una la cealaltă, educaţia formală şi educaţia nonformală se regăsesc fiecare într-un cadru instituţionalizat, stucturat şi organizat din punct de vedere pedagogic, deosebindu-se prin formele şi modalităţile lor de realizare. Mai puţin structurată şi organizată din punct de vedere pedagogic, educaţia informală este situată în afara unui cadru instituţional de tip şcolar. Ea are ponderea cea mai mare în timp şi spaţiu, însă, neîndeplinind deziderate de ordin pedagogic, nu poate susţine singură procesul formării şi dezvoltării personalităţii umane. Esenţiale în acest scop sunt educaţia formală şi cea nonformală prin care se asigură:

• însuşirea cunoştinţelor ştiinţifice, a valorilor culturii naţionale şi universale;

• formarea capacităţilor intelectuale, a disponi-bilităţilor afective şi a abilităţilor practice prin asimilarea de cunoştinţe umaniste, ştiinţifice, tehnice şi estetice;

• asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, nece-sare instruirii şi autoinstruirii pe durata întregii vieţi;

• profesionalizarea tinerei generaţii pentru desfă-şurarea unor activităţi utile, producătoare de bunuri materiale şi spirituale.

Relaţia dintre cele trei forme generale ale educaţiei este una de complementaritate, înregistrându-se tendinţe de interpenetrare şi de deschidere a uneia faţă de cealaltă – dinspre educaţia

Scanned with OKEN Scanner

formală către integrarea şi valorificarea informaţiilor şi dobândite prin intermediul educaţiei nonformale şi informale şi invers, existând tendinţa de instituţionalizare a influenţelor informale. Efectele fiecăreia dintre ele se repercutează asupra celorlalte, în condiţii în care pot fi de acord sau în dezacord.

Modalităţile de realizareale educaţiei nonformale se regăsesc în afara şcolii, incluzând însă şi activităţi desfăşurate în şcoală (cluburi, televiziunea şcolară, "constituind o punte "(G., Văideanu, 1988, p.232) între formal şi informal; educaţia informală, extinzându-se pe toată durata vieţii, beneficiază şi include toate rezultatele influenţelor educaţiei formale şi nonformale.

Interdependenţa formelor educaţiei poate fi analizată prin raportarea sa la **trei niveluri de referinţă**, astfel (I., Cerghit, 1988, p. 30):

– la **nivel formal,** *educaţia formală* se realizează prin organizarea sistemului de învăţământ pe "trepte şcolare ierarhice", *educaţie nonformală* se concretizează prin elaborarea de "certificate şi diplome", iar cea *informală* se desfăşoară la "locurile de muncă";

– la **nivel nonformal**, *educaţie formală* include şi "activităţile extracurriculare", educaţia nonformală cuprinde "activităţile extraşcolare", iar *educaţia informală* se referă la activităţile de educaţie din familie;

– la **nivel informal**, *educaţia formală* include "influenţele de grup", *educaţia nonformală* cuprinde "participări" la diverse manifestări din viaţa culturală a societăţii şi *educaţia informală* reuneşte "experienţele cotidiene".

Depăşind ***interpretările clasice*** care acordă educaţiei formale rolul prioritar în formarea şi dezvoltarea personalităţii umane, "***interpretările moderne*** evidenţiază posibilitatea preluării unor priorităţi şi pe terenul educaţiei nonformale care oferă un câmp motivaţional mult mai larg şi mai deschis procesului de formare-dezvoltarea, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influenţelor pedagogice informale, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă." (S., Cristea, 2002, p. 157)

În cadrul educaţiei nonformale, relaţiile interumane sunt mult mai degajate. Educaţia nonformală este preocupată mai mult de formarea şi dezvoltarea capacităţilor practice, de trezirea interesului pentru cunoaştere, în timp ce în sistemul formal tradiţional se pune încă accentul pe transmiterea de informaţii şi cunoştinţe cu aplicabilitate întârziată.

Educaţia permanentă, ca o convergenţă posibilă a *educaţiilor paralele*, leagă într-un tot educaţia şcolară şi educaţia adulţilor, reunind şcoala cu viaţa, iar educaţia adulţilor este ca o continuare a efortului de instruire, ca o deschidere a fostului elev spre informare şi formare continuă, de-a lungul întregii vieţi.

Educaţia este forma de adaptare esenţială a omului la lume şi a lumii la om. Adaptarea se face însă printr-un model interior tridimensional de cunoaştere, de apreciere, de acţiune. Întreaga noastră activitate de la naştere până la 18-20 de ani constă în construcţia unui astfel de model interior al lumii, cu ajutorul căruia gândim, acţionăm, apreciem. Cum acest model este al unui timp dat, schimbarea cunoaşterii, a valorilor şi a modurilor de acţiune din jur ne obligă la revizuirea lui aproximativ din 15 in 15 ani. Educaţia adulţilor credem că ar consta tocmai în acele schimbări majore din modelul interior al lumii noastre, sub presiunea evoluţiei evenimentelor din afară şi din lăuntrul nostru.

Metoda testarii preferintelor individuale ale somerilor în legatură cu un anumit curs de calificare urmeaza sa fie extinsa în toate judetele, aceasta oferind informatii utile pentru factorii locali, pe baza carora sa poata lua decizii cu privire la organizarea unor cursuri de calificare care sa raspunda, atât nevoilor de pe piata fortei de munca, cât si dorintelor individului.

Se simte nevoia, de asemenea, a articulării sistemului de calificare cu alte sisteme de integrare socio-profesională, atât la nivelul local, cât şi naţional. Actualmente, se deţin puţine informaţii în legătură cu ceea ce se întâmplă cu şomerii după absolvirea cursurilor de calificare (aproximativ 7500 persoane s-au încadrat în muncă, în 1992, în meseria pentru care s-au pregătit).

Scanned with OKEN Scanner

Desigur, procesul de recalificare şi reintegrare a şomerilor este mult mai complex. În realitate, problemele privind organizarea şi desfăşurarea cursurilor de calificare, baza materială, elaborarea sau adaptarea programelor de învăţământ, atestarea pregătirii constituie elemente ale unui sistem în curs de formare. Sub aspectul reglementărilor legale se simte încă necesitatea introducerii unor pârghii financiare care să ajute şomerii în organizarea sau dezvoltarea unor activităţi de liberă initiativă s.a.

Sistemul de calificare a şomerilor este perfectibil în timp, atât sub aspectul continutului, cât şi al formelor de organizare. Investitiile de orice natură în domeniul calificării şomerilor sunt pe termen mediu si lung, iar efectele pe care contam nu vizeaza numai cadrul local. Printr-o activitate concertată a mai multor factori şi, îndeosebi, în domeniul informării şi consilierii profesionale a persoanelor afectate de somaj, şi nu numai a acestora (ex.: tinerii de pe băncile şcolii), vom avea în final oameni mai putin indecisi în legătura cu viitorul lor profesional, iar pregătirea pe care o dobândesc le va oferi sanse mai mari de reusita profesională, fiind capabili în acelasi timp, să-şi modeleze pregătirea în raport cu cerintele intervenite pe piata fortei de muncă.

Oamenii reprezintă un sine qua non al organizaţiei. Mai mult, ei sunt caracterizaţi de o serie de mărimi, forme, culori, niveluri de inteligenţă şi de abilităţi, sex, preferinţe sexuale, origine naţională, prima sau a doua limbă, credinţe religioase, atitudini faţă de viaţă şi muncă, personalităţi şi priorităţi – şi acestea reprezintă doar câteva din dimensiunile în funcţie de care variază oamenii. Trebuie să ţinem cont de toate. Abilităţile cele mai cerute în acest domeniu sunt acelea care ţin în mod tipic de comunicare sau abilităţi interpersonale. Pentru a fi eficienţi, trebuie să fim capabili să ascultăm şi să ascultăm activ, să reformulăm, să reflectăm, să clarificăm fără să punem întrebări, să dăm încredere vorbitorului, să conducem sau să canalizezăm o discuţie, să introducem idei şi să le dezvoltăm.

Furnizorii de formare profesională continuă sunt, în general, instituţii mici, nespecializate, care îşi daptează rapid oferta de formare la nevoile imediate ale pieţei, dar care nu au dezvoltate mecanisme de asigurare a calităţii. În România au fost implementate sisteme de asigurare a calităţii în FPC, iferite pentru contextul formal şi pentru cel nonformal/informal de FPC, dar mai există încă multe aspecte care trebuie să fie îmbunătăţite la nivel naţional şi care necesită un considerabil efort financiar în viitor. Este necesar să continue consolidarea structurilor instituţionale implicate în definirea, validarea, formarea, evaluarea competenţelor, una din condiţiile pentru asigurarea calităţii în educaţia şi formarea iniţială şi continuă.

Persoanele aflate în căutarea unui loc de muncă pot beneficia în cadrul măsurilor de formare profesională continuă de un *modul de formare pentru stimularea liberei iniţiative*. Cu toate acestea, acţiunile pentru promovarea spiritului şi culturii antreprenoriale întreprinse în afara sistemului formal de educaţie s-au concentrat asupra creării unui cadru instituţional, legislativ, financiar favorabil dezvoltării IMM-urilor şi iniţiativei private şi stimulativ pentru investiţii, în timp ce măsurile specifice vizând resursele umane au fost plasate într-un plan secundar.

Cu toate eforturile depuse, sistemul actual înregistrează o serie de aspecte vulnerabile care trebuie remediate, şi anume:

- multiplicarea de structuri instituţionale cu atribuţii similare care generează confuzii şi produc o fragmentare a sistemului;
- lipsa mijloacelor necesare populaţiei pentru a acoperi toate nevoile din domeniul asistenţei şi al serviciilor sociale;
- incapacitatea sistemului actual de servicii sociale de a rezolva nevoile persoanelor aflate în dificultate.

Serviciile sociale, componentă a sistemului de protecţie socială, reprezintă măsuri de suport ţintite asupra unor nevoi strict individualizate, având drept rezultat soluţionarea mai rapidă şi cu mai mare ficienţă a situaţiilor de risc social. Sistemul de servicii sociale actual se poate caracteriza printr-o dezvoltare inegală şi fragmentară, cu un număr redus de organizaţii neguvernamentale ca principali furnizori ai acestor servicii.

Scanned with OKEN Scanner

„Dezvoltarea capitalului uman prin promovarea învăţării pe tot parcursul vieţii, asigurarea calităţii şi a relevanţei educaţiei şi formării profesionale iniţiale şi continue faţă de cerinţele pieţei muncii" are drept **scop** o mai bună valorificare a investiţiilor în resursele umane.

Principalele măsuri/domenii de intervenţie pentu realizarea acestei priorităţi vizează: promovarea învăţării pe tot parcursul vieţii, asigurarea calităţii şi adaptarea sistemului educaţional şi de formare profesională la cerinţele pieţei muncii, consolidarea infrastructurii necesare dezvoltării capitalului uman. În orice tip de societate, capitalul uman reprezintă o resursă cheie. Dinamica ridicată a transformărilor impuse de societatea cunoaşterii implică valorificarea şi dezvoltarea capitalului uman prin actualizarea şi achiziţia de noi cunoştinţe şi competenţe pe tot parcursul vieţii. **Dezvoltarea capitalului uman prin promovarea învăţării pe tot parcursul vieţii** impune construcţia şi dezvoltarea unor rute de formare flexibile şi personalizate, adaptate cerinţelor de dezvoltare personală şi profesională a resurselor umane. Actualizarea şi achiziţia de cunoştinţe se poate realiza atât în contexte formale, cât şi contexte informale şi nonformale de învăţare. Promovarea învăţării pe tot parcursul vieţii presupune restructurarea sistemului de educaţie şi formare profesională din perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii (din punct de vedere al conţinutului învăţării şi al capacităţii instituţionale a ofertanţilor de educaţie), consolidarea unor mecanisme funcţionale care să asigure transparenţa calificărilor şi a competenţelor, cu contribuţia directă a partenerilor sociali, în contextul impus de cadrul naţional al calificărilor. Sistemul actual de educaţie şi formare profesională iniţială şi continuă nu răspunde în totalitate cerinţelor impuse de învăţarea pe tot parcursul vieţii. Din acest motiv sunt necesare :

- *creşterea participării la educaţie şi formare profesională pe tot parcursul vieţii, inclusiv prin acţiuni de creştere a interesului de a participa la diferite forme de calificare şi recalificare, dezvoltarea învăţământului la distanţă/CBT (computer based training) şi standarde, dezvoltarea resurselor umane în domeniul cercetării şi dezvoltării;*
- *implementarea şi consolidarea mecanismelor de asigurare a transparenţei calificărilor şi competenţelor;*
- *identificarea şi implementarea unor modalităţi de creştere a interesului angajatorilor şi a altor actori cheie implicaţi în creşterea şi eficientizarea investiţiilor în capitalul uman, dezvoltarea de programe de „educaţie timpurie", campanii de informare şi mediatizare.*

Asigurarea calităţii în educaţie şi formare profesională iniţială şi continuă constituie, în contextul actual al dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere, unul din factorii principali care contribuie la creşterea competitivităţii economice şi a productivităţii muncii. Adaptarea sistemului educaţional şi de formare profesională la cerinţele pieţei muncii urmăreşte asigurarea condiţiilor necesare pentru creşterea capacităţii de ocupare şi de integrare pe piaţa muncii a persoanelor care participă la educaţie şi formare iniţială şi continuă, prin furnizarea de către sistemul de educaţie şi formare a competenţelor şi calificărilor impuse de o societate democratică bazată pe cunoaştere.

Măsura vizează în principal activitatea instituţiilor şi ofertanţilor de educaţie şi de formare iniţială şi continuă din sistemul formal. Este vizată, în principal, activitatea instituţiilor şi a ofertanţilor de educaţie şi de formare iniţială şi continuă din sistemul formal.

„Promovarea ocupării depline şi creşterea adaptabilităţii forţei de muncă şi a întreprinderilor prin întărirea capacităţii şi îmbunătăţirea eficienţei instituţiilor şi serviciilor de pe piaţa muncii" are drept scop creşterea capacităţii de angajare şi a şanselor de integrare pe piaţa muncii în special pentru tineri şi şomerii de lungă durată şi răspunde necesităţii de calificare şi re-calificare permanentă a forţei de muncă în scopul actualizării şi adaptării competenţelor pentru a face faţă concurenţei tot mai intense de pe piaţa muncii, schimbărilor tehnologice şi creşterii ponderii importanţei cunoştinţelor în valoarea producţiei. Principalele măsuri/domenii de intervenţie pentru realizarea acestei priorităţi vizează: adaptabilitatea forţei de muncă şi a întreprinderilor; promovarea

Scanned with OKEN Scanner

educaţiei şi formării antreprenoriale; identificarea şi valorificarea tuturor oportunităţilor de integrare pe piaţa muncii; modernizarea şi eficientizarea instituţiilor de pe piaţa muncii şi promovarea parteneriatului privind ocuparea forţei de muncă în vederea îmbunătăţirii accesului la ocupare; prelungirea vieţii active şi creşterea participării pe piaţa muncii a persoanelor cu vârsta peste 55 ani.

În vederea **creşterii adaptabilităţii forţei de muncă şi a întreprinderilor** se va acorda susţinere calificării şi recalificării forţei de muncă prin *susţinerea formării profesionale a forţei de muncă,* în scopul de a răspunde mai bine nevoilor în evoluţie de pe piaţa muncii, susţinerea formării profesionale continue a persoanelor ocupate pentru a-şi adapta competenţele profesionale la nevoile de dezvoltare ale întreprinderilor.

„Promovarea incluziunii sociale prin creşterea accesului la educaţie şi formare profesională şi pe piaţa muncii, combaterea excluziunii sociale a femeilor şi dezvoltarea unui sistem eficient de servicii sociale.contribuie la îmbunătăţirea accesului la educaţie şi creşterea şanselor de ocupare pentru grupurile vulnerabile. Principalele domenii de intervenţie/măsuri avute în vedere sunt: *integrarea şi combaterea discriminării persoanelor dezavantajate pe piaţa muncii, dezvoltarea unui sistem eficient de servicii sociale destinate reducerii riscului de marginalizare şi excluziune socială; îmbunătăţirea accesului şi participării la educaţie şi formare profesională iniţială şi continuă pentru grupurile dezavantajate; promovarea egalităţii de gen; creşterea participării femeilor pe piaţa muncii şi reconcilierea vieţii profesionale a angajaţilor femei şi bărbaţi cu viaţa lor de familie; reducerea discrepanţelor de gen pe piaţa muncii şi prevenirea tendinţei de discriminare salarială a femeilor*. Totodată, se urmăreşte asigurarea oportunităţilor egale în vederea acumulăriide cunoştinţe, calificări şi alte resurse necesare pentru a face faţă cerinţelor unei vieţi active pe piaţa muncii, într-o economie bazată pe cunoaştere. Aceasta se va realiza prin *combaterea excluziunii şi marginalizării sociale, atât pentru facilitarea accesului la educaţie pentru copii şi tineri, prin promovarea unor acţiuni cu caracter preventiv, cât şi pentru adulţii confruntaţi cu riscul excluziunii sociale.* Aceste persoane vor fi ajutate să-şi dezvolte capacitatea de ocupare, creşterea şanselor de găsire a unui loc de muncă, în vederea integrării lor în societate. Se va acţiona pentru *prevenirea tuturor formelor de discriminare prin abordarea şi rezolvarea unei largi categorii de probleme, specifice fiecărui grup vulnerabil în parte.*

Problema educaţiei adulţilor derivă din marile dezechilibre ce s-au produs în a doua jumătate a secolului al XX-lea, mai ales între om şi lume. Introducând schimbarea ca mijloc de adaptare, omul se vede nevoit să se schimbe şi el. Astfel între ceea ce gândeşte, apreciază şi face practic şi rezultatele acestora se instituie grave dereglări, grave conflicte. Depăşirea nu se poate face decit modificindu-se propria cunoastere, sistemul judecatilor de apreciere si capacitatile de actiune.

Bibliografice:

- Bătrânu, Emilia, (1980), *Educaţia în familie*, E.D.P., Bucureşti;
- Călin, M., (1996), *Teoria educaţiei*, Editura ALL, Bucureşti;
- Filipescu, I.P., (1998), *Tratat de dreptul familiei*, Editura ALL, Bucureşti;
- Marin Stoica, (1996), *Psihopedagogia personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
- Neveanu, P.P., (1978), *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti;
- Niculescu, Rodica-Mariana, (2000), *Formarea formatorilor*, Editura All Educaţional, Bucureşti
- Ionescu, Gh. Gh., (1996), *Dimensiunile culturale ale managementului,* Editura Economică, Bucureşti
- Osterrieth, P., (1973), *Copilul si familia,* Editura Didactică şi Pedagogică, , Bucureşti,
- Jean – Marc Monteil, (1997), Educaţie şi formare, Editura Polirom, Iaşi,
- Stern, H.H., (1972), Educaţia părinţilor în lume, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Scanned with OKEN Scanner

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ A ADOLESCENTELOR INTERNE

Psihopedagog Prelipceanu Mioara, Liceul „Ştefan Procopiu" Vaslui

Orientarea Şcolară şi Profesională este definită, în Dicţionarul explicativ de psihologie şcolară, ca fiind: „un sistem de acţiuni şi influenţe care se exercită asupra elevilor în vederea opţiunii cât mai corecte pentru o anumită şcoală (formă de învăţământ) şi pentru o anumită profesiune care să asigure, în cât mai bună măsură, satisfacerea trebuinţelor personale şi a celor sociale, potrivit cu interesele, aspiraţiile şi aptitudinile fiecărui tânăr.".

În sens larg **ORIENTAREA** constă în punerea copilului în situaţia de a dovedi că ştie să judece o împrejurare, să o analizeze, să o integreze în contextul din care face parte, adoptând faţă de ea o anumită poziţie, o atitudine conştientă şi motivată de argumente convingătoare.

Orientarea şcolară are o importanţă capitală în decursul vieţii individului. Ea evită pierderea unui timp preţios. Anumite aptitudini nu se pot dezvolta după pierderea perioadei optime de dezvoltare. Astfel ea favorizează dezvoltarea personalităţii individului. Acest proces presupune competenţă, învăţare, pregătire profesională continuă, competiţie, selecţie, asumarea de responsabilităţi. De aceea orientarea profesională nu trebuie să se rezume doar la informarea elevilor asupra profesiunilor existente, ci trebuie să ducă la dezvoltarea de atitudini pozitive a acestora faţă de ele, să-i determine să manifeste preocupări legate de profesiunea preferată.

Intensificarea activităţii de orientare şcolară are loc, de regulă, la nivelul anilor şcolari care marchează sfârşitul şi începutul ciclurilor de învăţământ (clasa a IV-a, a V-a, a IX-a şi a XI/XII-a).

Orientarea şcolară pregăteşte orientarea profesională, care nu se poate face cu succes decât atunci când tânărul a atins un nivel suficient de maturitate.

Îndrumarea elevilor în alegerea studiilor şi/sau profesiunii, ca obiectiv fundamental al OSP, este o activitate foarte complexă şi care implică o mare răspundere a tuturor celor implicaţi.

Procesul consilierii şi orientării şcolare şi profesionale poate viza mai multe aspecte de natură: cognitivă, afectivă sau acţională.

Identitatea vocaţională combină aspecte legate de cunoaşterea propriilor *interese, valori, abilităţi şi competenţe*, pe de o parte, cu preferinţa pentru un anumit tip de activităţi, stiluri de interacţiune şi medii de muncă, pe de altă parte. Ea apare la confluenţa dintre experienţele de învăţare şi de muncă multiple ale adolescentului, devenind etalonul maturizării sale.

Alegerea profesiunii şi a locului de muncă reflectă în mare măsură imaginea de sine a individului. Cei care au o imagine bună despre sine tind să urmeze şcoli mai bune, să aleagă profesiuni cu un nivel al cerinţelor educaţionale mai ridicat şi să exploreze mai multe posibilităţi de carieră. Iată de ce, unul din cele mai importante elemente ale orientării vacaţionale îl constituie dezvoltarea imaginii de sine, prin activităţi de explorare şi autocunoaştere şi o orientare pozitivă asupra caracteristicilor personale.

Interesele reprezintă preferinţele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoştinţe sau de activitate. Ele constituie unul din elementele importante de decizie în carieră. Preferinţele pentru anumite domenii de cunoaştere şi activităţi favorizează alegerea ocupaţiilor în care aceste interese pot fi valorificate.

Valorile reprezintă convingerile bazale ale indivizilor. Ele sunt surse motivaţionale şi ale standardelor individuale de performanţă într-un anumit domeniu. Valorile se manifestă în comportament prin evitarea sau, dimpotrivă, propensiunea pentru elemente tangibile sau intangibile cum ar fi banii, puterea, spiritualitatea. Exemple de valori sunt: performanţa, colegialitatea, mediul familial plăcut, autonomia, grija pentru alţii, banii, puterea, autoritatea, recunoaşterea.

Ceea ce valorizează o persoană se reflectă la nivelul cerinţelor pentru mediul de activitate în care acesta se angajează.

Scanned with OKEN Scanner

Caracteristicile de personalitate reprezintă paternuri tipice de gândire, comportament şi relaţionare pe care le manifestă o persoană. Simţul comun spune că personalitatea este variabila centrală, determinantă în alegerea şi adaptarea la carieră: "Vânzătorii trebuie să fie extraverţi", "Contabilii trebuie să fie meticuloşi", Brokerii trebuie să accepte riscuri". Nu se poate stabili însă o corespondenţă directă între caracteristicile de personalitate şi anumite ocupaţii. Mediile educaţionale sau de muncă acceptă o diversitate de „tipuri" de personalitate. Persoanele cu caracteristici de personalitate similare pot să aibă performanţe bune şi să fie mulţumiţi în ocupaţii diferite, aşa cum persoane cu caracteristici diferite pot să prefere aceeaşi ocupaţie sau ocupaţii foarte similare. Aceasta deoarece comportamentul nostru este determinat nu doar de caracteristicile noastre personale, ci şi de caracteristicile mediului în care se desfăşoară.

Aptitudinea reprezintă potenţialul unei persoane de a învăţa şi obţine performanţă într-un anumit domeniu. Dezvoltată prin învăţare şi exersare, aptitudinea devine abilitate, iar prin aplicare în practică şi automatizare, abilitatea devine deprindere. Acestă înlănţuire de transformări ilustrează procesul prin care aptitudinea devine operaţională, transformându-se din potenţial în realitate.

Fiecare persoană are anumite aptitudini. Orice însuşire său proces psihic privit din perspectiva randamentului devine aptitudine. Spre exemplu, percepţia detaliilor, memoria, spiritul de observaţie sunt considerate aptitudini, atunci când ele constituie premise pentru realizarea cu succes a unor activităţi. În general, în stabilirea relaţiei între aptitudini şi anumite domenii ocupaţionale se utilizează un nivel mediu de generalitate.

Cercetarea a fost realizată pe un lot de 25 de eleve adolescente care locuiesc pe perioada cursurilor în internatul Liceului „Ştefan Procopiu" (numărul total al elevelor din internatul şcolii este 260), eleve - adolescente, selectate în funcţie de:

- participarea la activităţile de orientare şcolară şi profesională, desfăşurate de psihopedagogul şcolar.

Caracteristici ale grupului de subiecţi: ocupaţia părinţilor, profilul clasei, media generală la final de an 2012.

Operaţionalizarea variabilelor

Variabilă independentă manipulată în cercetare au fost: participarea la activităţile de orientare şcolară şi profesională, desfăşurate de psihopedagogul şcolar ***variabilă artificial dihotomică*** împărţită în: ***participă în mod constant şi nu participă.***

Variabilele dependente au fost operaţionalizate folosind următoarele 3 chestionare standardizate:

- Chestionarul - Anxietate morală (Lawrence R. Good and Catherine C. Good);
- Chestionarul - Stima de sine (Rosenberg)
- Chestionarul de interese Holland.

Pentru operaţionalizarea variabilei dependente - randamentul şcolar am folosit ca metodă studiul documentelor şcolare şi am stabilit o scală cu patru trepte unde cifrele reprezintă: 1- corigenţe, 2- medii între 5- 6,99, 3- medii între 7- 8,99 şi 4- medii între 9-10.

Timpul de aplicare este nelimitat.

Procedura

Cercetarea efectuată a fost de tip anchetă socială, pe bază de chestionar, fiind folosită şi metoda cercetării documentelor şcolare (pentra operaţionalizarea/evaluarea randamentului şcolar al subiecţilor supuşi cercetării).

Chestionarele au fost aplicate în următoarea succesiune:

- Chestionarul - Anxietate morală (Lawrence R. Good and Catherine C. Good);
- Chestionarul - Stima de sine (Rosenberg)
- Chestionarul de interese Holland.

După aplicarea chestionarelor am analizat documentele şcolare - cataloagele în scopul stabilirii performanţelor/randamentului şcolar al subiecţilor şi am desfăşurat discuţia Panel pentru clarificarea

Scanned with OKEN Scanner

opţiunilor privind alegerea traseului şcolar/profesional.

Rezultatele, interpretarea statistică şi verificarea ipotezelor

Ipoteza de cercetare 1

Obiectivul: influenţa participării elevelor adolescente interne la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de către psihopedagogul şcolar asupra stimei de sine a acestora.

Ipoteza de cercetare: Elevele - adolescente interne, care participă frecvent la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de psihopedagogul şcolar, au o stimă de sine ridicată.

Rezultate obţinute:

Scor obţinut cuprins între:	Nivel al stime de sine	Nr. subiecţi
21-27	Nivel scăzut	6
28-38	***Nivel ridicat***	***19***

Pentru a verifica această ipoteză de cercetare am folosit din pachetul Microsoft office- programul Microsoft - Excel.

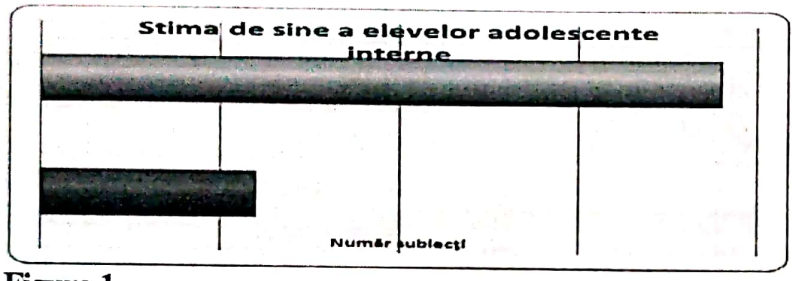


Figura 1 **Stima de sine a elevelor adolescente interne care participă la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de psihopedagogul şcolar**

Interpretare psihologică

Stima de sine este un element cheie în sistemul personalităţii şi al comportamentelor interpersonale şi sociale ale indivizilor. Stima de sine se referă la evaluarea propriului Sine, ceea ce simţim în mod general despre noi înşine. Dar de-a lungul adolescenţei sentimentele privind evaluarea Sinelui pot evolua fluctuant.

Nivelul stimei de sine afectează puternic performanţele în toate activităţile. Nivelul ridicat al stimei de sine, a elevelor adolescente interne determină comportamentul acestora în sensul că ele se mobilizează şi reuşesc frecvent în ceea ce-şi propun, consolidându-şi astfel stima de sine. Aceste adolescente manifestă o imagine realistă asupra propriilor posibilităţi de acţiune, având totodată şi o corectă autopercepţie asupra propriei imagini, ele evaluându-şi corect capacitatea de decizie, de acţiune, dinamica neuro-psihică, precum şi capacitatea lor de prelucrare a informaţiilor şi verificarea ipotezelor.

Ipoteza de cercetare 2

Obiectivul: influenţa participării la activităţile de orientare şcolară şi profesională asupra randamentului şcolar.

Ipoteza de cercetare: Elevele - adolescente interne care participă la activităţile de orientare şcolară şi profesională iniţiate şi defăşurate de către pedagogul şcolar au randament şcolar ridicat (medii anuale cuprinse între 8,50- 9,50).

Rezultatele obţinute (anexa 1) indică faptul că ipoteză de cercetare se confirmă.

Medii cuprinse între 7-7,99	***Medii cuprinse între 8-8,99***	Medii cuprinse între 9-9,99
5	***15***	5

Scanned with OKEN Scanner

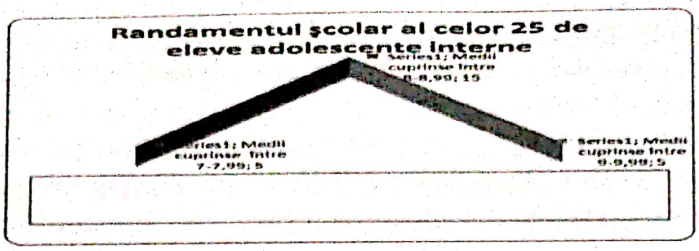


Figura 2 **Randamentul şcolar al elevelor adolescente interne care participă la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de psihopedagogul şcolar**

Ipoteza de cercetare 3

Obiectivul: influenţa participării elevelor adolescente interne la activităţile de orientare şcolară şi profesională asupra nivelului anxietăţii.

Ipoteza de cercetare:

Elevele - adolescente interne, care participă frecvent la activităţile de orientare şcolară şi profesională, desfăşurate de psihopedagogul şcolar au un nivel scăzut al anxietăţii.

Rezultatele obţinute - anexa 1.

Rezultate obţinute la Chestionarul ***Anxietate morală*** *(Lawrence R. Good and Catherine C. Good)*	**Nivel al anxietăţii**	**Nr. subiecţi**
9-21	***Nivel scăzut***	***20***
22	Nivel ridicat	5

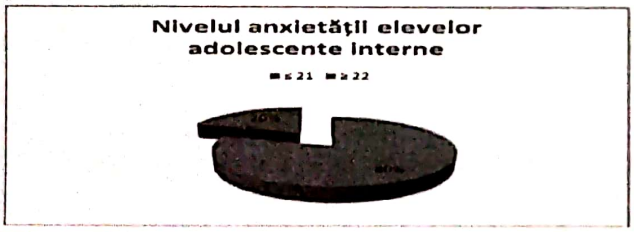


Figura 3

Nivelul anxietăţii elevelor adolescente interne care participă la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de psihopedagogul şcolar

Interpretare psihologică

Rezultatele obţinute (anexa 1) - 20 de subiecţi cu un scor cuprins între 9 şi 21 confirmă ipoteza de cercetare. Elevele - adolescente interne, care participă frecvent la activităţile de orientare şcolară şi profesională, desfăşurate de psihopedagogul şcolar au un nivel scăzut al anxietăţii.

Anxietatea reprezintă o tulburare a afectivităţii manifestată prin stări de nelinişte, teamă şi îngrijorare nemotivată (teamă fără obiect), în absenţa unor cauze care să le provoace. Sentimentele directe manifestate (exprimate): impresia de pericol personal iminent şi care nu poate fi depăşit, lipsa de încredere în viaţă şi în alţii şi, în primul rând, hiperemotivitatea anxioasă. Chestionarul utilizat pentru testarea acestei ipoteze de cercetare (anexa 2) este folosit frecvent pentru determinarea anxietăţii în legătură cu a face ceea ce este moral sau corect, din punct de vedere moral, în situaţii sociale. Chestionarul are 34 de itemi, punctajul total fiind considerat numărul total de răspunsuri afirmative, adică "Adevărat". Un scor cuprins între 9-21 la chestionarul privins anxietatea morală indică un echilibru rezonabil între motivaţia independentă şi comportamentul social responsabil.

Ipoteza ce cercetare 4

Ipoteza de cercetare:

Elevele - adolescente interne, care participă la activităţile de orientare şcolară şi profesională,

Scanned with OKEN Scanner

desfăşurate de psihopedagogul şcolar au interese profesionale diferite.

Pentru verificarea acestei ipoteze a fost aplicat şi interpretat individual, Chestionarul de interese Holland fiecăreia din cele 25 de eleve adolescente interne care participă la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurată de pedagogul şcolar.

Rezultatele obţinute (anexa 1) confirmă ipoteza de cercetare.

Datorită obţinerii unor scoruri ridicate dominant pentru tipurile:

S = Social – *Orientarea spre activităţi care necesită relaţionare interpersonală – să ajute oamenii să-şi rezolve problemele sau să-i înveţe diverse lucruri ex. Învăţătoare, profesoară, consilier, asistent social, manager de resurse umane etc.*

E = Întreprinzător – *Tipul întreprinzător preferă să lucreze în echipă, însă în primul rând cu scopul de a conduce, a dirija, a ocupa locul de lider. Evită activităţile ştiinţifice sau domeniile care implică o muncă foarte dificilă, preferându-le pe acelea care îi pun în valoare abilităţile oratorice şi manageriale. Ocupaţii preferate – agent de vânzări, manager, politician, etc.*

Am ales pentru discuţia PANEL 5 adulţi cu profesii specifice acestor celor 2 tipuri menţionate.

Pentru clarificarea informaţiilor dobândite ca urmare a aplicării chestionarului Holland a fost realizată şi dicuţia PANEL la care au participat 19 din cele 25 de eleve adolescente interne cărora le-a fost aplicat chestionarul *Holland.*

Discuţiile şi dezbaterile sunt o modalitate eficientă prin care elevii se pot informa în domeniu, îşi pot exersa deprinderile de ascultare şi exprimare şi îşi pot manifesta atitudinea faţă de problemele, de drepturile omului şi democraţie.

Discuţia panel, constă în utilizarea unui grup restrâns de elevi, bine pregătiţi şi reprezentativi pentru studierea unei probleme, în timp ce restul elevilor ascultă în tăcere şi intervin prin mesaje scrise.

Discuţia panel este o discuţie formată din două părţi:

– prezentare tip prelegere pe o temă anume, realizată de persoane cu experienţă în acel domeniu (poliţişti, judecători, victimele regimului comunist, un elev cu o experienţă deosebită, copii refugiaţi etc.),

– o discuţie a auditoriului cu prezentatorii.

Acest studiu a analizat dacă, participarea elevelor adolescente interne la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de către psihopedagogul şcolar a avut efect la nivelul personalităţii (stimă de sine, anxietate), în ceea ce priveşte opţiunea pentru continuarea studiilor şi alegerea traseului profesional.

S-a confirmat ipoteza de cercetare conform căreia elevele – adolescente interne, în funcţie de frecvenţa cu care au participat la activităţile de orientare şcolară şi profesională desfăşurate de către psihopedagogul şcolar, au prezentat consecinţe, diferite ca intensitate, la nivelul personalităţii (stima de sine, anxietate), de determinare a opţiunii pentru continuarea studiilor şi alegerea traseului profesional.

În cadrul acestui program de consiliere a adolescentelor interne a fost subliniată relevanţa acestui studiu, prin încrederea că vor apărea schimbări în atitudinea elevelor de a-şi forma planuri de proiecţie a viitorului, cu obiective imediate sau îndepărtate, de a putea identifica acele opţiuni şi interese dintr-o multitudine de opţiuni prezente.

Elevele - adolescente interne care au participat la activităţile de orientare şcolară şi profesională iniţiate şi defăşurate de către psihopedagogul şcolar au avut randament şcolar ridicat (medii anuale cuprinse între 8,00- 8,99).

Eficienţa acestei acţiuni se va vedea, în realitate, prin diminuarea consecinţelor negative, de aspiraţie a adolescenţilor către profesii care nu au un suport aptitudinal şi social, de preîntâmpinare a inadaptării profesionale.

Bibliografie

1. Badea, Elena (1997). *„Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului (de la 3 la*

Scanned with OKEN Scanner

17/18 ani) cu aplicaţii la fişa şcolară", Editura Tehnică, Bucureşti;

2. Băban Adriana, Domnica Petrovai, Gabriela Lemeni (2002), *Consiliere şi orientare – Ghidul profesorului,* Editura Humanitas Educaţional, Centrul Educaţia 2000+, Bucureşti;

3. Butnaru, D., Hardulea, A., Hodorogea, A., Ioachim, M., Masari, G., Savinescu, I., Vlasie, E. M., Vlasov, D.V., Gulei, M., (1999), *Consiliere şi orientare şcolară,* Editura Spiru Haret, Iaşi;

4. Cosmovici, A. (1985). *„Adolescentul şi timpul său liber"*, Editura Junimea, Iaşi;

5. Cosmovici, A. şi Iacob Luminiţa coord. (1999). *„Psihologie şcolară"*, Editura Polirom, Iaşi;

6. Debesse, M. (1970). *"Psihologia copilului"*, EDP, Bucureşti;

7. DEX, Dicţionarul explicativ al limbii române, (1998), Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti;

8. Druţă, Maria - Elena (2004). *„Cunoaşterea elevului"*, Editura Aramis Bucureşti;

9. Ion, Al. Dumitru (2008). *Consiliere psihopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi;

10. Robu, Viorel, (2008b), *Anxietatea faţă de evaluarea orală în rândul liceenilor,* în A; Gugiuman (Coord.), *Idei şi valori perene în ştiinţele socio-umane. Studii şi cercetări,* Tom XIII, Editura Argonaut, Cluj-Napoca;

Resurse Internet:

- www.soros.ro/ro/fisier-publicatie.php?publicatie=118;
- www.cedu.ro/programe/cariera/materiale/ghidulcariereimele;
- www.salvaticopiii.ro;
- www.didactic.ro.

VALENŢE EDUCATIVE ALE METODELOR INTERACTIVE

Prof.înv.Mutu Ioana-Şcoala Gimnazială „A.P. Alexi'' Sîngeorz-Băi
Prof.înv. Bob Ioana Maria-Şcoala Gimnazială „Iustin Ilieşiu'' Anieş

«În toate lucrurile există un scop.Pentru a ajunge acolo, trebuie să te eliberezi de tine însuţi.»(Constantin Brâncuşi)

Şcoala trebuie să răspundă cerinţelor comunităţii.Ea nu se poate dezvolta fără legătura cu comunitatea pentru că nu ar mai aparţine acesteia.Nici comunitatea nu se poate dezvolta fără şcoală, pentru că membrii ei trebuie instruiţi.

Chiar dacă şcoala este puternic ancorată în societate, ea îşi păstrează din caracterul « sacru », pentru că deşi lucrează cu cerere şi ofertă, nu produce bunuri de consum.Şcoala este o instituţie care produce pentru viitor, de aceea cine este interesat de viitor investeşte în şcoală.În centrul procesului de formare şi educare trebuie situat elevul căruia trebuie să i se asigure dreptul constituţional de educaţie, apoi cadrul didactic, profesionistul care asigură educaţia şi monitorizează parcursul individual al elevilor şi în cele din urmă şcoala, instituţia care emite sau aplică decizii în domeniul educaţiei, care atrage comunitatea locală în acţiuni educative.

Păşirea copiilor peste pragul şcolii, presupune o schimbre majoră în viaţa lor şi a familiei.De asemenea, are şi un impact social mai larg cu aspecte şi implicaţii multiple.

În sprijinul celor preocupaţi de activizarea elevilor şi eficientizarea procesului de învăţare vin şi metodele de gândire critică.Gândirea critică e înţeleasă ca un proces.A gândi critic înseamnă a prelua idei, a le examina, a le confrunta cu puncte de vedere opuse, a găsi argumente pro sau contra lor, a lua o poziţie pe baza acestor argumente.Lecţia care îşi propune să dezvolte gândirea critică implică trei etape : evocarea, realizarea sensului, reflecţia.

I.Evocarea - este prima fază în care se realizează mai multe activităţi cognitive. Metodele ce pot fi utilizate în această etapa sunt :

- brainstorming-ul – asaltul de idei – elevii scriu individual, în grup sau în perechi tot ceea ce le vine în minte în legătură cu un subiect dat ;

Scanned with OKEN Scanner

- « Ştiu -Vreau să ştiu -Am învăţat » - cu grupuri mici sau cu întreaga clasă se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre o anumită temă şi apoi se formulează întrebari la care se aşteaptă găsirea răspunsului în lecţie ;
- termeni cheie - dascălul alege 4-5 termeni - elevii având sarcina ca prin brainstorming să decidă ce relaţie poate exista între aceştia ;

II.Realizarea sensului- faza în care cel ce învaţă vine în contact cu informaţiile noi. Metodele recomandate:

- Sistemul SINELG – elevii însemnează pe textul nou pasaje care confirmă ceea ce ştiau deja, pasajele care oferă idei noi, pasajele la care au întrebari de adresat;
- Jurnalul cu dublă intrare – folosind această metodă, elevii împart o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie verticală.În partea stângă vor nota un pasaj (imagine) din text care i-a impresionat pentru că le-a amintit de o experienţă personală sau i-a surprins, iar în partea dreaptă, vor comenta acel pasaj, de ce l-au notat, la ce i-a făcut să se gândească, ce întrebari au în legătură cu acel fragment.
- recenzia prin rotaţie – întrebări care se rotesc, împreună cu răspunsul dat de prima echipă, urmatoarele echipe completând răspunsul cu propriile comentarii

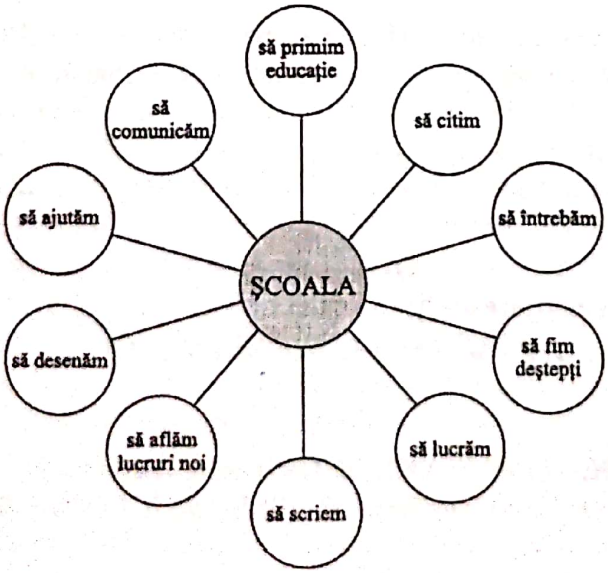
III.Reflecţia – etapa în care elevii îşi consolidează cunoştiinţele noi.Metode recomandate :

- cvintetul – o poezie de cinci versuri care necesită sintetizarea informaţiilor şi materialelor în exprimări concise care descriu sau exprimă reflecţiile subiectului ;
- eseul de cinci minute – se foloseşte la sfârşitul orei - elevii descriu un lucru pe care l-au învăţat în acea oră şi formulează o întrebare pe care o mai au în legătură cu aceasta ;
- diagrama Venn – asemănări şi deosebiri între două idei sau concepte ;
- alte metode alternative de instruire : jocul didactic, jocul de rol, repetiţie şi practică, centre de interes şi expoziţii, etc.

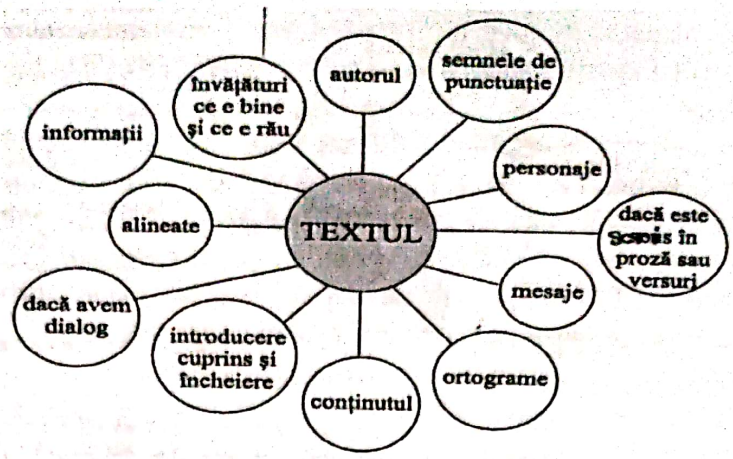
În educarea elevilor şi-n determinarea unei participări active din partea celor ce învaţă, este foarte utila şi metoda « ciorchinelui ».

O folosesc cu mult succes la orele de limba română şi nu numai.Iată câteva exemple :

- « **Şcoala din Ponoare** » după Cezar Petrescu



- « **Puişorii** » de Emil Gârleanu



Orice metode utilizate presupun experimentarea lor continuă până la descoperirea variantelor ce conduc spre rezultatele cele mai eficiente.

Valențele formativ-educative care recomandă aceste metode interactive ca practici de succes atât pentru învățare cât și pentru evaluare, sunt următoarele:

- stimulează implicarea activă în sarcină a copiilor, aceştia fiind mai conştienţi de responsabilitatea ce şi-o asumă;
- exersează capacităţile de analiză şi de luare a deciziilor oportune la momentul potrivit, stimulând iniţiativa tuturor copiilor implicaţi în sarcină;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoştinţelor, exersarea priceperilor şi capacităţilor în variate contexte şi situaţii;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală şi o integrare uşoară a cunoştinţelor asimilate în sistemul noţional, devenind asfel operaţionale;
- unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activităţii copilului pe o perioadă mai lungă de timp, depăşind neajunsurile altor metode tradiţionale de evaluare cu caracter de sondaj a cunoștințelor;

Bibliografie:

Cerghit, Ioan, (2006), Metode de învatamânt'', Iasi, Editura Polirom,

Oprea, Crenguta-Lacramioara, (2007), Strategii didactice interactive, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogică,

Pacurari O. (coord.), (2003), Strategii didactice inovative, Editura Sigma.

SECȚIUNEA III:
PSIHOLOGUL DE FAMILIE ÎN ŞCOALĂ ŞI COMUNITATE;

DINAMICA FAMILIEI ÎN PROCESUL PIERDERII

Cercetător pr. III dr. Aurora Hrițuleac, Academia Română, Filiala Iași, ICES" Gh. Zâne"

Deşi, esenţialmente, experienţa durerii pierderii unei persoane semnificative este profund individuală, ea este totodată şi un proces interpersonal. Oamenii fac parte din reţele complexe de relaţii, atât în interiorul cât şi în exteriorul familiei. Tocmai de aceea durerea pierderii trebuie privită şi analizată nu doar la nivel individual ci şi în context familial şi socio-cultural (Parkes, Laungani, Pittu

Scanned with OKEN Scanner

1997; Kelleaher 2007; Hriţuleac 2010). Având în vedere că familia este un sistem social natural ai cărui membri sunt interdependenţi şi interacţionează în conformitate cu modele organizate, predictibile şi repetitive, problemele oricăruia dintre ei afectează întreaga familie, determinându-i comportamentul şi evoluţia specifică. Prin urmare, familia poate fi privită ca un sistem şi poate fi analizată în termeni de teorie generală a sistemelor, ceea ce a făcut, de exemplu, Sue Walrond-Skinner într-o lucrare dedicată terapiei familiei (1976: 11-12).

Translatând metoda de analiză propusă de Walrond-Skinner la cazul specific al confruntării mortalităţii, *prima observaţie care se impune este aceea că se poate face, şi după părerea mea chiar trebuie să se facă, o apropiere între moartea unui membru al familiei şi moartea familiei că atare, aşa cum a fost ea configurată până în momentul pierderii respective.* Conform teoriei generale a sistemelor, orice modificare din interiorul sistemului (a unei componente, a unui subsistem, a unei funcţii etc.) duce la reconfigurarea sistemului ca atare, ceea ce înseamnă dispariţia vechiului sistem şi constituirea unuia nou. Moartea unui membru schimbă de o manieră radicală sistemul familial. Structura acestuia, rolurile, relaţiile, interacţiunile, responsabilităţile, formele de comunicare intra-familială trebuie reconstruite.

Pe de altă parte, conceptul homeostaziei sugerează că în orice sistem familial există anumite elemente regularizatoare care îi protejează stabilitatea sau îi facilitează creşterea. Membrii familiei fac adaptări permanente ca răspuns la cererile interne şi externe şi încearcă să-i menţină echilibrul şi funcţionalitatea. Familia, asemenea indivizilor, evoluează şi se dezvoltă în timp. Şi chiar dacă fiecare familie cunoaşte un anume nivel de stres pe măsură ce trece prin diferite faze de dezvoltare (aşa numitul *ciclu de viaţă al familiei*), evenimentele care se produc în afara parcursului normal de evoluţie, cum ar fi moartea unui membru, tulbură procesul şi adaugă stres suplimentar (Machin 2009:16), putând conduce în cele din urmă la disfuncţionalitate şi chiar colaps.

Deşi familia poate fi conceptualizată şi analizată dintr-o multitudine de perspective şi prin intermediul a numeroase criterii, de maximă relevanţă pentru înţelegerea dinamicii familiei în procesul pierderii, aşa cum rezultă din literatura psihotanatologică (Kübler-Ross 1986, 2009; Rando 1984; Doka, 2009), sunt următoarele trei dimensiuni: coeziunea, flexibilitatea şi comunicarea.

Coeziunea, care exprimă profunzimea legăturii emoţionale dintre membri, variază de la dezangajare (foarte scăzută) la simbioză (foarte ridicată), nivelul moderat de coeziune fiind cel optimal în circumstanţe normale. Familiile moderat coezive sunt acelea cu membri care pot să acţioneze, concomitent, independent şi solidar. În familiile puţin coezive, membrii sunt distanţi din punct de vedere emoţional şi nu pot conta unul pe celălalt pentru empatie şi suport în rezolvarea problemelor, în timp ce în familiile simbiotice membrii sunt excesiv de apropiaţi, cerând loialitate totală şi neoferind posibilitatea dezvoltării şi afirmării personale. *Flexibilitatea* se referă la abilitatea familiei de a se schimba structural şi funcţional, nivelurile sale variind de la rigid (foarte scăzută) la haotic (foarte înaltă). Familiile mediu flexibile sunt capabile să facă modificări efective, în timp ce familiile rigide şi cele haotice nu au abilitatea de a produce schimbarea, nici măcar atunci când aceasta este necesară sau chiar vitală. *Comunicarea*, însă, atât cea verbală cât şi cea nonverbală, este crucială (Beavers şi Hampson, 2003; Olson şi Gorall, 2003). Calitatea comunicării este un criteriu fundamental în evaluarea viabilităţii unei familii, ca şi în succesul procesului specific de intervenţie. Bună comunicare facilitează ajustările necesare la nivelul coeziunii şi flexibilităţii pentru a menţine niveluri optime de funcţionare, pentru a face faţă provocărilor situaţionale şi nevoilor de dezvoltare ale fiecărui membru dar şi al familiei în integralitatea sa. O comunicare pozitivă, adică activă, presupune ascultare atentă şi empatică, asertivitate şi exprimare deschisă şi directă a gândurilor şi sentimentelor.

În general, familia cu nivel mediu de coeziune şi flexibilitate şi care realizează o bună comunicare atinge un nivel optim de funcţionare, reacţionând mult mai eficient în situaţie de criză. Prea puţină sau prea multă coeziune sau flexibilitate tind să fie disfuncţionale. Există, de altfel, numeroase cercetări

Scanned with OKEN Scanner

(Rosen, 1990; Beavers şi Hampson, 2003; Walsh, 2006) care demonstrează că familiile coezive reacţionează mult mai eficient în cazul pierderii decât familiile caracterizate prin conflictualitate, coeziune, expresivitate şi structurare scăzute.

Atunci când se implică în consilierea familiei aflate în doliu, psihologul de familie trebuie să aibă în vedere nu doar *pierderea primară* (decesul unui membru al familiei) ci şi *pierderile secundare*, consecinţă directă a primelor, care impun o realocare a resurselor familiei (timpul, energia fizică şi psihică, banii etc.). De exemplu, într-o familie în care tatăl este singurul susţinător financiar, decesul acestuia va avea un efect devastator asupra resurselor financiare ale familiei. Mama va fi obligată să-şi caute un loc de muncă, având mult mai puţin timp disponibil pentru îngrijirea copiilor, copiii înşişi vor fi nevoiţi să aibă grijă unii de alţii, fiind distraşi de la focalizarea pe îndeplinirea sarcinilor şcolare, timpul liber alocat altădată pentru relaxare, hobby-uri sau relaţii de prietenie se va diminua dramatic. Dinamica „în cascadă" a pierderii l-a făcut pe Jeffreys să susţină că „fiecare pierdere este o pierdere multiplă" (2005: 33), în timp ce Walter şi McCoyd (2009), într-o amplă lucrare dedicată fenomenului pierderii pe tot parcursul ciclului vieţii, au făcut din *pierderile secundare* o temă privilegiată de analiză, considerându-le informaţii esenţiale pentru consilierea psihotanatologică eficientă a familiei.

De asemenea, un alt element de care psihologul trebuie să ţină seama este *modul în care pierderile anterioare din familie îşi pun amprenta asupra pierderii curente*. În acest sens, Bowen (1991) vorbeşte despre o *undă de şoc emoţională* care se propagă de-a lungul generaţiilor, considerând că o bună parte din energia consumată într-o familie în confruntarea mortalităţii vine din circumstanţele neelucidate ale unei morţi, din insuficienţa informaţiilor medicale referitoare la o boală sau la o moarte, din tensiuni şi rupturi în generaţiile anterioare, din relaţii secrete şi/sau „delegitimate social" (aşa-numita „disenfranchised grief" analizată de Doka, 1989) sau din „moartea stigmatizantă", rezultat al unei boli sau al unui stil de viaţă pe care majoritatea membrilor unei societăţi îl resping (Latta, 2003:43).

Un instrument util pentru identificarea şi evaluarea consecinţelor pierderilor îl reprezintă *genograma pierderii în familie* propusă de Bowen (1991:79-92) şi adaptată de către Jeffreys (2005:81). Rolul ei este de a obţine informaţii despre trei sau chiar patru generaţii din familia consiliată, constituind harta de la care se pleacă în explorarea teritoriului pierderii familiale. În configurarea genogramei se pot folosi pătrate pentru a indica bărbaţii şi cercuri pentru a indica femeile (bărbaţii sunt reprezentaţi în partea stângă a genogramei, femeile în partea dreaptă a acesteia), precizând vârsta şi starea de sănătate a celor aflaţi în viaţă şi vârsta şi cauza decesului la ceilalţi.

Se recomandă adresarea următoarelor întrebări:

- Care este cea mai timpurie moarte în familie de care vă aduceţi aminte?
- Care sunt cauzele deceselor din familie?
- În ce măsură aţi fost inclus sau exclus de la ritualurile şi conversaţiile legate de moarte?
- Care sunt valorile şi sistemul de credinţe (religioase, spirituale) ale familiei?
- Care este natura ataşamentelor membrilor familiei?
- Aţi avut decese „delegitimate" sau „stigmatizante" în familie?
- Care este gradul şi maniera de funcţionalitate a familiei?
- Care este modul specific al familiei de a reacţiona în momentul pierderii, prin moarte, a unuia dintre membrii săi?

Evident, fiecare psiholog poate adresa, pe lângă cele menţionate, alte întrebări menite a extinde şi aprofunda înţelegerea modului în care familia cu care lucrează reacţionează la pierdere. Cu cât mai amplă este ceea ce eu numesc *anamneza tanatologică* (aplicabilă atât individului, cât familiei), cu atât mai mari sunt şansele de a elabora o strategie eficientă de suport şi intervenţie.

Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

Managementul familiei aflate în doliu

Procesul de jelire

Moartea bruscă, accidentală, complică suferința supraviețuitorilor dar ar fi greșit să se uite că moartea după o boală lungă este urmată de dificultăți nu mai puțin importante. O moarte inevitabilă este de natură să „exacerbeze" modelele reacționale și relaționale deja existente în familie. Atunci când membrii familiei comunică în mod deschis, ei își pot împărtăși durerea, stabili prioritățile, furniza și primi ajutor mutual, rezolva problemele delicate și pot să-și întărească relațiile în urma crizei. Dar atunci când comunicarea lipsește, negarea și evitarea creează distanțe între cel bolnav și restul familiei, ca și între membrii sănătoși ai acesteia, fiecare simțindu-se singur și izolat

Unii dintre factorii care complică jelirea sunt: desfigurarea fizică, suferința intensă și destructurarea psiho-mentală a persoanei terminale; ambivalența resimțită față de modificările relaționale și comportamentale ale persoanei terminale; sarcinile epuizante și stresante ale îngrijirii celui bolnav; sentimentul de vinovăție ca urmare a senzației de ușurare ce urmează morții bolnavului.

Atunci când un membru al familiei se confruntă cu o boală care-i pune viața în pericol, atât el cât și ceilalți suportă stresul enorm de a trăi cu nesiguranța unei maladii cronice de la criza inițială până în faza terminală. Toți trăiesc într-un fel de montagne-russe emoțional, confruntându-se cu traiectoria adeseori imprevizibilă a bolii, cu necesitățile pe care le impune boala și îngrijirea ei, cu oboseala, presiunile financiare și gândurile, mereu prezente, ale separării finale. Membrii familiei își pierd viața lor „normală" și trebuie să învețe să trăiască ambiguitatea pe termen lung, fiind consumați de o ambivalență dureroasă, sfâșiați între dorința de a fi aproape de cel bolnav și dorința de a pune o dată capăt acestei situații insuportabile.

Fatalitatea morții este însăși esența vulnerabilității umane. Adulții sunt confruntați cu propria lor mortalitate, cu suferința copiilor și cu obligațiile zilnice ale vieții de familie. Timp de săptămâni întregi, atâta timp cât se încearcă integrarea pierderii și restabilirea unui echilibru în viața de familie, discuțiile despre cel pierdut sunt reduse la minimum. Reacționând la efortul fiecăruia de a-și controla durerea intensă, ceilalți colaborează pentru a-i proteja pe membrii familiei cei mai afectați, soții încercând să-și protejeze partenerele iar copiii părinții.

În cazul morții unui copil, strategiile diferite de confruntare cu stresul pot crea neînțelegeri, conducând la conflicte maritale și mărind dificultățile din familie. Atunci când adulții sunt în dificultate, copiii trebuie să se descurce nu doar cu propria lor durere legată de pierdere ci și cu faptul că părinții nu le pot acorda atenția și sprijinul de care au nevoie.

Pe măsură ce adulții își regăsesc treptat echilibrul, membrii unei familii care a funcționat optim înainte de tragedie, încep să reinstaureze comunicarea și să restabilească legăturile neglijate. Participarea la ritualuri proprii tradiției culturale și/sau religioase a familiei și jelirea pierderii într-un mediu familial suportiv și coeziv vor permite o evoluție sănătoasă a procesului de jelire și vor facilita reorganizarea și reînchegarea familiei. Obstacolele care pot bloca procesul jelirii sunt variate, incluzând: pierderi nerezolvate în familia actuală sau în familia de origine; relații de familie distante sau conflictuale; conficte nerezolvate cu persoana decedată; dorința de a ascunde cauză sau natura reală a morții (așa cum se întâmplă în cazul suicidului sau sindromului imunodeficienței dobândite); idealizarea decedatului, ceea ce nu permite membrilor familiei să vorbească deschis despre acesta.

Dorința ca și tendința de a evita ceea ce este dureros este o înclinație umană naturală; numai că, în mod paradoxal, *vindecarea se obține numai prin confruntarea cu durerea* iar această confruntare cere timp și efort. Și chiar dacă nu există o cale ideală și sigură de integrare a durerii, negarea sau evitarea subiectului nu face decât să agraveze și să complice durerea. Atunci când membrii familiei sunt privați de oportunitatea de a vorbi deschis și de a-și explora suferința proprie și cea a întregii familii, tot ce se obține e izolare și disperare.

Pe parcursul procesului de jelire, centrul emoțional al familiei se deplasează gradual de la

persoana pierdută către supraviețuitori și viitorul lor, chiar dacă aceasta va continua să fie psihologic prezentă și să servească drept suport pentru evoluția viitoare a familiei. Membrii familiei își vor redefini identitatea, ceea ce urmează să fie și să facă după integrarea pierderii.

Procesul reorganizării

Moartea unui membru al familiei modifică ierarhia acesteia, lăsând un gol și impunând nu doar o reconfigurare a relațiilor ci și asumarea unor noi roluri și realocarea celor anterioare între membrii supraviețuitori. Un nou serviciu sau mutarea într-o nouă locuință pot fi necesare pentru unele familii. Uneori, sub imperiul emoțiilor covârșitoare, supraviețuitorii pot face schimbări drastice, regretate de multe ori ulterior. Tocmai de aceea specialiștii consideră că s-ar impune o perioadă de la unu la doi ani înainte de a se lua decizii fundamentale, care afectează dramatic viața întregii familii.

Moartea unui membru al familiei care a îndeplinit un număr de roluri centrate pe sarcină generează dificultăți atunci când supraviețuitorii sunt nepregătiți sau incapabili să-și asume rolurile respective (Worden, 2009: 39-53). Pe de altă parte, dacă membrul decedat a fost disfuncțional sau a avut un rol nonfuncțional în familie, atunci adaptarea poate fi relativ rapidă și cu eforturi minime.

Familiile rigide, cu un nivel scăzut de comunicare, tind să aloce rolurile conform stereotipurilor legate de vârstă și de gen, fără sau cu puțină negociere. În familiile flexibile, rolurile se atribuie prin negociere și pe baza intereselor și competențelor membrilor.

Moartea unui copil care a jucat roluri expresive generează o enormă suferință psihică dar nu necesită o realocare de sarcină. Totuși, rolurile expresive sunt importante pentru menținerea stabilității familiei. Un spațiu gol creat de moartea unui copil poate exacerba problemele familiei pe care prezența lui le-a ținut în surdină. Moartea unui copil care a fost singurul motiv pentru care un mariaj a continuat să existe va duce, inevitabil, la separarea partenerilor. Alteori, atașamentul aproape patologic față de copilul pierdut face ca un părinte să devină inaccesibil partenerului, conducând în cele din urmă la destrămarea cuplului.

Copilul care și-a pierdut un părinte sau o soră/frate se poate confrunta cu schimbări în relația cu părinții/părintele său/și frații. O dată cu moartea unui părinte, copiii mai mari pot să-și asume roluri care înainte erau asigurate de cel decedat, plus acela de a susține un părinte deprimat. Pericolul constă în aceea ca un copil nu doar să ajute la treburile casei sau la îngrijirea copiilor mai mici ci să-și asume complet roluri și sarcini care sunt improprii vârstei sale. Aceasta poate periclita sau chiar împiedica dezvoltarea normală a copilului și îl poate pune totodată în situații de conflict cu frații săi.

Resursele familiei

Familiile și membrii lor diferă din punctul de vedere al resurselor personale, sociale și economice de care dispun în desfășurarea proceselor de jelire și de reorganizare. Statusul socio-economic scăzut consecvent morții sau resursele materiale reduse ale unei familii pot avea un impact negativ asupra adaptării la pierdere. Pe de altă parte, resursele individuale precum optimismul, încrederea în sine, motivația, autocontrolul pot favoriza integrarea adecvată a experienței tragice. Suportul social este o resursă critică în adaptarea la pierdere. Prezența altora (rude, prieteni, vecini, colegi etc.) care oferă suport material și emoțional îi ajută enorm pe membrii familiei care este lovită de o pierdere dureroasă și a căror abilitate de a-și purta de grijă este serios debilitată. Familia care face parte dintr-un grup cultural său religios puternic coeziv va primi, probabil, sprijinul ce mai consistent. Tipurile și gradele de ajutor de care familia are nevoie diferă în funcție de tipul de familie și de natura pierderii pe care a suferit-o și trebuie să țină cont și de faptul că nevoile individuale și ale familiei se schimbă cu timpul.

Familiile izolate, cu contact minimal în comunitate și posedând resurse limitate prezintă un mare risc de complicații în procesul doliului. Familiile care nu beneficiază de suport social din cauza stigmatului atașat persoanei pe care au pierdut-o, ca și din cauza insuficienței resurselor materiale de care dispun, pot căuta sau cere ajutor în afara familiei. Atunci când o familie întâmpină dificultăți serioase în integrarea pierderii, ajutorul profesionist se impune. Alături de aceștia, de multe ori, ajutorul

Scanned with OKEN Scanner

emoţional cel mai benefic vine din partea celor care au trecut printr-o experienţă similară.

În ciuda faptului că o temă majoră de dezbatere a zilelor noastre este aceea a „destructurării" familiei şi a scăderii relevanţei sale pentru societatea post-modernă, ceea ce îi face pe unii psihanalişti, precum Elisabeth Roudinesco (2006), să vorbească despre „familia în dezordine", realitatea factuală nu confirmă decât într-o măsură limitată acest discurs pesimist. Ca argument în acest sens pot fi invocate rezultatele unei cercetări de amploare desfăşurate de Kalish şi Reynolds (1976), cercetare dedicată unei explorări tanatologice multi-dimensionale şi multi-culturale. La întrebarea „cui s-au adresat pentru suport atunci când au pierdut, prin moarte, o persoană semnificativă?", majoritatea covârşitoare a repondenţilor, indiferent de specificul lor etnic, au indicat, ca primă opţiune, propria familie.

Bibliografie

1. Beavers, W.R., & Hampson, R.B., 2003, Measuring family competence: The Beavers systems model. În F. Walsh (Ed.), *Normal family processes*, The Guilford Press., New York, pp. 549-580

2. Bowen, M., 1991, Family reactions to death. În F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Living beyond loss: Death în the family*, Norton, New York, pp. 79-92

3. Doka, K.J., 1989, *Disenfranchised grief: Recognizing hidden sorrow*, MĂ: Lexington, Lexington

4. Doka, K.J., 2009, *Counseling Individuals With Life-Threatening Illness*, Springer Publ. Comp., New York

5. Hriţuleac, Aurora, 2010, Contextualizări socio-culturale ale pierderii şi mortalităţii. În *Symposion, Tom VIII*, nr. *1(15)*, Editura Academiei, pp. 168-179

6. Jeffreys, J. Shep, 2005, *Helping grieving people: When Tears are not enough*, Brunner-Routledge, New York

7. Kalish, R.A., & Reynolds, D.K., 1976, *Death and ethnicity: A psychocultural study*, The University of Southern California Press, Los Angeles

8. Kelleaher, A., 2007, *A Social History of Dying*, Cambridge University Press, Cambridge

11. Kübler-Ross, Elisabeth, 1986, *Death. The Final Stage of Growth*, Simon & Schuster Inc., New York

9. Kübler-Ross, Elisabeth, 2008, *Despre moarte şi a muri*, Elena Francisc Publishing, Bucureşti

10. Latta, Sara L., 2003, *Focus on Family Matters. Dealing with the Loss of a Loved One*, Chelsea House Publishing, Philadelphia

11. Machin, Linda., 2009, *Working with Loss & Grief*, Sage Publications, London

12. Olson, D.H., & Gorall, M.D., 2003, Circumplex model of marital and family sistems. În F. Walsh (Ed.), *Normal family processes*, The Guilford Press, New York, pp. 514-548

13. Parkes, C.M., Laungani, P., Young, B. (Eds.), 1997, *Death and Bereavement Across Cultures*. Routledge, London

14. Rando, Therese A., 1984, *Grief, Death and Dying*, Research Press Company, Champaign, Îl

15. Rosen, E., 1990, *Families facing death: Family dynamics of terminal illness*, Lexington Books, Lexington, MĂ

16. Roudinesco, Elisabeth, 2006, *Familia în dezordine*, Editura Trei, Bucureşti

17. Walrond-Skinner, Sue, 1976, *Family Therapy: The Treatment of Natural Systems*, Routledge & Kegan Paul, London

18. Walsh, Froma, 2006, *Strengthening Family Resilience*, The Guilford Press, New York

19. Walter, Carolyn A., McCoyd, Judith L.M., 2009, *Grief and Loss Across the Lifespan*, Springer Publ. Comp., New York

20. Worden, W.J., 2009, *Grief Counseling and Grief Therapy*, Springer Publ. Comp., New York

Scanned with OKEN Scanner

AFIRMAREA DE SINE ȘI REZISTENȚA LA STRES. ROLUL PSIHOLOGULUI DE FAMILIE.

Lect. univ. dr. Oana Jitaru, Universitatea "Petre Andrei" din Iași

1. Rolul psihologului de familie în educația pentru managementul stresului

Stresul este un fenomen psihosocial complex generat de confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații care sunt percepute ca fiind dificile, dureroase, sau având costuri prea mari pentru persoana în cauză. Factorii stresori sunt reprezentați de evenimente, situații externe sau interne suficient de intense sau frecvente care solicită reacții de adaptare din partea individului. Cum oamenii reacționează diferit la stimuli similari, stresul reprezintă reacția somatică, emoțională, cognitivă sau comportamentală a individului la factorii din mediu. Așadar, adaptarea la stres implică atât existența unor resurse reale – intelectuale, fizice, emoționale, sociale etc. – dar de cele mai multe ori, decurde din autoevaluarea propriilor resurse pentru a face față evenimentelor evaluate ca fiind negative sau amenințătoare (Selye, H., 1956).

Familia contemporană se confruntă cu un complex de factori sociali care produc efecte perturbatoare asupra echilibrului psiho-social al individului. Astfel, multitudinea constrângerilor care apasă asupra fiecăruia în viața sa familială, școlară sau profesională, cultivarea cultului performanței, teama de greșeală, cursa contra cronometru sunt factori care generează stres atât la adult cât și la copii. Consecințele pot fi oboseală cronică, tulburări de somn, anxietate, depresie, inadaptarea școlară și socială, gânduri negative despre sine, lume și viitor, boli cardiovasculare, probleme digestive etc. (Legeron, P., 2001/2003, 9). Recunoașterea și managementul stresului de către copii, tineri și adulți presupune activarea resurselor individuale de adaptare și aplicarea unor tehnici și strategii prin care eustresul poate fi valorificat, iar distresul gestionat în sensul eliberării și echilibrării psihice, motivaționale și acționale.

Psihologul de familie este primul specialist care ia contact cu familia și cunoscându-i structura și interdependențele, poate identifica potențialii factori stresori precum și resursele și mecanismele de coping. Psihologul de familie este specialistul care poate realiza un diagnostic al stresului la nivelul familiei în ansamblul său și de asemenea, poate acționa asupra membrilor acesteia prin strategii educaționale și de consiliere promovând modele intergenerationale. Adulții pot învăța să-și înțeleagă reacțiile somatice, efectele modelelor maritale practicate, influențele parentale și educaționale și pot contribui la formarea copiilor în sensul dezvoltării unor abilități și comportamente de management al stresului. De asemenea, psihologul de familie poate să inițieze cursuri de formare, training-uri și ateliere de lucru în urma cărora copiii, tinerii și adulții să conștientizeze propriile reacții la stres, să dezvolte abilități de afirmare socială, de creștere a încrederii în forțele proprii, de reducere a anxietății sociale, să aplice strategii de motivație și acțiune socială, să dezvolte un stil de viață sănătos.

Mă voi referi în cele ce urmează la rolul vital pe care strategiile de afirmare de sine îl au în creșterea rezistenței la stres, în gestionarea eficientă a cererilor și expectanțelor mediului social și în managementul schimbării din propria viață.

2. Afimare de sine – asertivitate – rezistență la stres

Lipsa afirmării sociale şi, deci, a asertivităţii poate fi întâlnită în diverse situaţii sociale, în relaţiile dintre părinte-copil, profesor-elev, şef-angajat, angajat-colegi de serviciu. Dezvoltarea insuficientă a abilităţilor care se manifestă în relaţia socială este subordonată de Charly Cungi (1996/1999, 1) conceptului de anxietate socială. Acest concept defineşte "teama resimţită în situaţiile relaţionale" care apare uneori în cadrul individual, alteori în activitatea desfăşurată la nivelul grupului.

Anxietatea apare atunci când individul îşi analizează acţiunile, acţiuni ce pot fi observate fie de către el însuşi, fie de către ceilalţi. Aceasta înseamnă teama de a nu fi ridicol, persoanele anxioase

Scanned with OKEN Scanner

acordând o mare importanţă privirii şi opiniei celorlalţi despre ei şi despre comportamentul lor. Anxietatea socială se manifestă şi prin timiditate, ezitarea în iniţierea unei conversaţii, evitarea vorbirii în public, sentimentul incomodităţii în prezenţa altor persoane, neîncrederea în valoarea ideilor proprii şi sentimentul inutilităţii exprimării lor. La teama de ridicol şi de părerea celorlalţi se adaugă teama de a nu deranja, invocată pentru a nu cere şi a nu refuza, pentru a nu intra în conversaţie şi pentru a nu întâlni persoane străine. Teama de eşec şi de greşeală, neacceptarea învăţării din încercări şi erori conduce, de asemenea, la un comportament inhibat. Absenţa asertivităţii se exteriorizează, deci, printr-un comportament inhibat, dar şi printr-un comportament agresiv sau prin alternanţa lor. Abordarea unei atitudini superioare, de dominare sau sesizarea încercării de manipulare, degradează relaţia cu ceilalţi şi poate reduce calitatea rezultatelor profesionale.

Ameliorarea acestor comportamente deficitare şi adoptarea unei maniere adecvate de a acţiona în vederea menţinerii unei relaţii optime cu ceilalţi se realizează prin achiziţia treptată a ansamblului de abilităţi ce compun sfera asertivităţii. Cercetări în domeniul afirmării de sine şi al managementului stresului (Lopez, R. și Sanchez, M.P, 3013, 178) demonstrează că dezvoltarea asertivității în context educațional formal și nonformal determină creșterea competenței în asumarea cu încredere a acțiunilor sociale și în gestionarea eficientă a resurselor proprii pentru a face față stresului. Mediul în care se produce achiziția acestor competențe este în primul rând cel familial extinzându-se apoi spre cel educațional, didactic, psihologul de familie venind în sprijinul școlii prin crearea de oportunități de dezvoltare a abilității de afirmare de sine.

Arnold A. Lazarus (1973, 697, *apud* Chelcea, 1998, 125) analizează asertivitatea şi o defineşte ca fiind capacitatea de a-i influenţa pe alţii, iar Helena Cornelius şi Shoshana Faire (1996, 93) consideră asertivitatea ca acea opţiune a individului în comunicare ce îl ajută să îşi susţină poziţia fără a blama sau fără a trata cealaltă persoană ca pe un adversar. Robert E. Alberti şi Michael M. Emmons (1970/2008, 6) definesc comportamentul asertiv ca fiind „comportament ce permite unei persoane atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora". Este deci, o „concepţie democratică" asupra relaţiilor interumane. Caracteristicile esențiale ale asertivității sunt surprinse și de John Agada, Kenneth A. Weaver, Prasad Kantamneni și Janice Stalling (1994, 1) în următoarea definiție, ce își recunoaște rădăcinile în studii și cercetări anterioare (Bakker și Bakker-Rabdau, 1973; Phelps și Austin, 1987): promovează comportamente pozitive, directe, amabile și orientate spre scop, în timp ce maximizează puterea și eficiența interacțiunilor sociale. Toate aceste achiziții sunt posibile prin rezolvarea de probleme și rezolvarea conflictelor, prin auto-actualizare și imagine de sine pozitivă.

Astfel, consider că afirmarea de sine ar putea face parte din educaţia de bază, începând dacă nu din copilărie, atunci măcar din adolescenţă.

În sprijinul acestei idei vine aprecierea lui Alfred Adler (1966/1996, 76) că aspiraţia de a te pune în valoare se manifestă încă din primele zile de viaţă şi se constituie ca un puternic factor psihologic ce influenţează procesul actualizării de sine. Adler leagă aspiraţia de a te pune în valoare de manifestarea sentimentului de inferioritate şi insecuritate, considerând-o ca principală modalitate de atingere a superiorităţii.

Prin studiul biografiilor unor inventatori şi convorbirile biografice cu peste 300 de tineri, Marina Caluschi a relevat trăirea de către o parte dintre ei a unor adevărate stări de handicap situaţional datorat lipsei competenţelor de a se manifesta şi de a se afirma în anumite momente (1996, 38-43). Pentru actualizare şi afirmare de sine, autoarea propune în lucrarea citată mai sus un program denumit "Arta de a te impune prin creativitate". Este adevărat că în multe situaţii oamenii simt inabilitatea de a se afirma, de a-şi susţine punctul de vedere, de a-şi apăra drepturile, de a-şi expune nemulţumirile etc. Atunci când copiii interacţionează cu adulţii, şi în special cu adulţi care au autoritate asupra lor există

Scanned with OKEN Scanner

riscul de a fi dezaprobaţi pentru intervenţia lor. În funcţie de situaţie, această intervenţie poate fi etichetată ca impolitețe, sfidare (Fontana, 1981/1988, 289). Dar dacă vom considera afirmarea de sine ca având valoare în contextul potrivit şi ca fiind un aspect important al independenţei, încrederii în sine, stimei de sine şi al eficienţei sociale, atunci copiii trebuie să fie îndrumaţi cum să dezvolte afirmarea de sine şi cum să decidă când este momentul potrivit de a o manifesta.

Tot David Fontana este de părere că dacă se induce copiilor sentimentul de vinovăţie doar pentru faptul că doresc să se afirme (expresia "taci, că eşti mic şi prost"), atunci ei rămân cu sentimentul că nu au nici un drept la propriile puncte de vedere sau la propriul spaţiu social. Astfel, se poate ajunge la inabilitatea de a susţine propriile păreri sau chiar la inabilitatea de a avea o imagine pozitivă despre sine.

Iubirea de sine, încrederea în forţele proprii (Lelord, F. şi Andre, C., 1999/2003), manifestarea asertivă prin exprimarea dorinţelor, intereselor, emoţiilor, ţinând cont şi de aşteptările celorlalţi sunt dimensiuni importante ale afirmării de sine care cresc rezistența individului la stres.

3. Tehnici de afimare de sine şi de creştere a rezistenţei la stres

Tehnicile de stimulare a asertivităţii se axează pe atenuarea manifestărilor anxioase şi pe însuşirea comportamentelor de comunicare şi punere în valoare a propriei persoane putându-se realiza atât în grup cât şi individual. Ansamblul de tehnici şi strategii ce contribuie la impunerea printr-un comportament asertiv deţine atât tehnici specifice asertivităţii, cât şi tehnici utilizate în comunicare sau în dezvoltarea empatiei. Acestea diminuează blocajele ce intervin în relaţionare şi mijlocesc atingerea competenţei. Preluând, în scopul structurării asertivităţii, tehnici ale comunicării se asigură aspectele de corelare dintre parteneri. În acest context, Rodica M. Cândea şi Dumitru Cândea (1998, 14) acordă un rol important comunicării suportive, şi comunicării empatice. Ca strategie a asertivităţii sociale, comunicarea suportivă are ca scop crearea relaţiei pozitive de comunicare, ca o condiţie necesară a eficienţei şi eficacităţii sociale. O altă condiţie necesară pentru pregătirea succesului social şi implementarea schimbării este comunicarea empatică. Aceasta "are ca scop înţelegerea interlocutorului, adoptarea cadrului său de referinţă pentru a vedea lucrurile prin prisma sa", precizează autorii citaţi mai sus. Referindu-se, de asemenea, la comunicarea de tip empatic, Stroe Marcus şi Ştefana Săvean (1994, 39) afirmă că aceasta are un caracter activ şi unul interactiv, reliefându-se de aici legăturile sale cu comportamentul cooperant, cu cel predictiv şi cu acomodarea la partener. Adaptarea şi cooperarea cu celălalt se subsumează comunicării suportive alături de oferirea unui sfat, a îndrumărilor. Încercând să oferim o paletă diversificată şi detaliată de strategii ale afirmării sociale trebuie să ne referim şi la instrumentele pe care le foloseşte la rândul ei, comunicarea suportivă. Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli (Cândea şi Cândea, 1998, 15-16): "Atacarea" problemei şi nu a persoanei; exprimarea descriptivă şi evaluativă; referire la specific, concret şi nu la global, general; validarea interlocutorului - recunoaşterea importanţei lui ca individ, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori; congruenţa în comportamentele de comunicare; asigurarea continuităţii în procesul de comunicare, asumarea răspunderii pentru afirmaţiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate; ascultare suportivă.

Cele opt reguli conturează o atitudine de consideraţie, respect şi înţelegere faţă de interlocutor, de dorinţa de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înţelegere, de apartenenţă, de prietenie, de protejare a imaginii de sine.

Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte şi crede elevul este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoţiile şi gândurile, chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, arătând convingerea că acesta este important şi valid pentru elevi, atestând contribuţia lui în intercomunicare. Aceeaşi atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată şi prin abilităţile de ascultare activă. După Andrew Floyer Acland (1997/1998, 21) tehnica ascultării active se

Scanned with OKEN Scanner

materializează în respectarea a patru principii: oferirea unui răspuns concret; înţelegerea sentimentelor celorlalţi; manifestarea înţelegerii şi acceptării mesajului receptat; încurajarea conversaţiei.

Respectarea acestor principii determină cel puţin trei achiziţii de bază: informare, înţelegere şi cooperare. Sintetizând aceste câştiguri personale şi relaţionale, Nicki Stanton (1995, 19) observă: "un om care ascultă pentru că nu are nimic de spus, poate fi cu greu o sursă de inspiraţie. Singurul interlocutor valabil este acela care alternativ absoarbe şi exprimă idei". Se subliniază, aşadar, caracterul activ al ascultării şi implicarea individului în pătrunderea sensurilor, în acordarea feed-back-ului şi în sprijinirea celuilalt.

Instrumentele propuse de Charly Cungi (1996/1999, 94) pentru a deveni asertiv le include pe cele prezentate anterior, adăugându-se şi alte tehnici a căror utilizare trebuie învăţată şi antrenată. Acestea sunt:

Tehnica " discului zgâriat" care se foloseşte frecvent în afirmarea de sine şi constă în repetarea unei acţiuni ori de câte ori este necesar, dar devenind de fiecare dată mai amabili, şi mai politicoşi. Această tehnică se pliază situaţiilor în care este nevoie de repetarea mesajului impunându-se insistarea.

Tehnica normandului constă în evitarea unei discuţii într-un asemenea mod încât interlocutorul să nu fie jignit. Neajungându-se într-o discuţie nedorită sau nerăspunzând la o întrebare neconvenabilă nu se realizează decât impunerea propriei persoane.

Altă tehnică folosită în asertivitate este *sprijinul acordat în găsirea unei alternative.* Propunerea unei alternative la solicitarea celuilalt este benefică atunci când situaţia ne impune să refuzăm, dar dorim să acordăm sprijinul în rezolvarea problemei solicitantului.

La aceste tehnici se adaugă cele de *exprimare pozitivă* a părerilor, de stingere a conflictelor şi de reluare, de adresare a întrebărilor, sau chiar de retragere dintr-o situaţie fără ieşire (refuzul de a asculta).

Perdeua de fum constă în a da celuilalt sentimentul de acceptare a unor critici, fără a renunţa însă la punctul propriu de vedere. Tehnica este utilizată pentru a preveni manifestări de furie sau critică virulentă prin acceptarea unor eventuale critici, descurajând interlocutorul care nu întâmpină nici o rezistenţă concretă.

Aseţiunea EU sau cinci legi ale comunicării emoţionale oneste. Helena Cornelius şi Shoshana Faire (1989/1996, 93-104) propun ca tehnică aserţiunea "Eu" ce contribuie la menţinerea poziţiei şi a propriului punct de vedere fără a ataca cealaltă persoană. Aserţiunea "Eu" presupune o clarificare şi este un început al conversaţiei ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, într-o manieră constructivă, fără a blama şi fără a cere celeilalte persoane să se schimbe. Valorificând aceeaşi direcţie a gândirii, Adrian Nuţă (2005, 169-173) propune cinci legi ale comunicării: comunicarea onestă nu implică o judecată a celuilalt, ci a propriilor trăiri şi reacţii, emoţiile nu au un caracter moral, ele trebuie diferenţiate în conştiinţă şi apoi se ia decizia, emoţiile pot fi integrate cu aspectele mentale şi volitive ale fiinţei, exprimarea emoţională este necesară, cu anumite excepţii, emoţiile trebuie exprimate atunci când sunt experimentate.

Toate aceste strategii permit individului să se afirme pe sine prin câştigarea respectului şi valorificarea potenţialităţilor proprii. Este vorba despre exprimarea opiniilor personale, a sentimentelor pozitive şi negative, a construirii pas cu pas a succesului în plan social şi profesional. Psihologul de familie poate învăţa familia să redescopere iubirea de sine şi încrederea autentică în forţele proprii. Învăţând respectul de sine şi de altul, copiii vor putea să se afirme în faţa celorlalţi cu încrederea reuşitei, îşi vor reduce fricile şi blocajele în acţiune şi vor rezista neperturbaţi în faţa factorilor care agresează, aduc nesiguranţă şi insucces, retragere şi inacţiune, într-un cuvânt, stres.

Bibliografie

4. Acland, Andrew Floyer. [1997] (1998). *Abilităţi şi aptitudini perfecte. Tot ceea ce îţi trebuie pentru a reuşi de prima dată.* (Trad. Trandafir Teodora). Bucureşti: Editura Naţional.

Scanned with OKEN Scanner

5. Adler, Alfred. [1966] (1996).*Cunoaşterea omului.* (Trad. rom. Leonard Gavriliu). Bucureşti: Editura Ştiinţifică.

6. Agada, John, Weaver, Kenneth A., Kantamneni, Prasad şi Stalling, Janice. (1994). Defining Information Professionals: Assertiveness, Empathy and Anticipatory Socialization among Library, Business and Counseling Graduate Students. *Library and Information Science Research Electronic Journal*, 4, 4, 1-5.

7. Alberti, Robert E. şi Emmons, Michael L. [1970] (2008). *Yous Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships.* (Ninth Edition). California: Impact Publishers.

8. Bakker, Cornelis B. şi Bakker-Rabdau, Marianne K. (1973). No trespassing; explorations in human territoriality. San Francisco, CA: Chandler & Sharp.

9. Caluschi, Mariana. (1996). *Arta de a te pune în valoare prin creativitate.* În *Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor psihopedagogice.* Bălţi, Republica Moldova: Universitatea de Stat "Alecu Russo".

10. Cândea, Rodica M. şi Cândea, Dumitru. (1998). *Comunicarea managerială aplicată.* Bucureşti: Editura Expert.

11. Chelcea, Septimiu. (1998). *Un secol de psihosociologie.* Bucureşti: Editura I.N.I.

12. Cornelius, Helena şi Faire, Shoshana. [1989] (1996). *Ştiinţa rezolvării conflictelor.* (Trad. rom. Stoica-Constantin, Ana şi Clark, Cristopher). Bucureşti: Editura Ştiinţă şi Tehnică.

13. Cungi, Charly. [1996] (1999). *Cum să ne afirmăm.* (Trad. rom. Orzu, Dana). Iaşi: Editura Polirom.

14. Fontana, David. [1981] (1988). *Psychology for Teachers.* Hong Kong: The British Psyhological and Macmillan Publishers Ltd.

15. Lazarus, Arnold A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavoir Therapy*, 4, 5, 696-699.

16. Legeron, Patrick. [2001] (2003). *Cum să te aperi de stres.* (Trad. rom. Teleki, Genoveva). Bucureşti: Editura Trei.

17. Lelord, Francois şi Andre, Christophe. [1999] (2003). *Cum să te iubeşti pe tine pentru a te înţelege mai bine cu ceilalţi.* (Trad. rom. Luca, A.Daniela). Bucureşti: Editura Trei.

18. Lopez, Rafael şi Sanchez, Maria-del-Pino. (2013). Methodological Strategies for the Reduction of Stress Levels in University Students. (180-203). În Gento, S. şi Gonzales, R. (eds.). *Educational Improvement in Europe and other Contexts: from Theory to Practice.* Madrid. http://www.leadquaed.com/docs/ecer/TODO.pdf#page=157.

19. Marcus, Stroe şi Săvean, Stefana D. (1994). *Emapatia şi literatura.* Bucureşti: Editura Academiei Române.

20. Nuță, Adrian. (2005). *Comunicarea. Chipuri, umbre și măști.* Bucureşti: Editura SPER.

21. Phelps, Stanlee şi Austin, Nancy. (1987). *Assertive woman: a new look.* San Luis Obispo, CA: Impact.

22. Selye, Hans. (1956). *The Stress of Life.* New York: Mc Grow-Hill.

23. Stanton, Nicki. (1995). *Comunicarea.* Bucureşti: Editura Ştiinţă şi Tehnică.

Scanned with OKEN Scanner

EMOȚIILE

Lect. univ. dr. Mocanu Lăcrămioara și Psiholog Duma Mihaela

Nimic nu este mai dificil de explicat decât emoția. Pornind de la frecventele fenomene de „râs-plâns" și ajungând până la persoanele bolnave care prezintă accese de plâns sau râs, în ambele cazuri aceste persoane sunt pradă unor emoții.

Emoția reprezintă un episod format din mai multe componente care determină disponibitate spre acțiune. Frijda (1986) și ulterior Lazarus (1991) au stabilit că emoția este formată din mai multe elemente: începe cu o evaluare cognitivă, în care se realizează o apreciere a sensului personal al circumstanțelor din momentul prezent. După ce a avut loc evaluarea cognitivă, de regulă comparăm situația cu experiența anterioară, care este subiectivă și se remarcă prin modul de percepere a sentimentului pe care emoția respectivă o transmite. Componenta ulterioară este reprezentată de maniera de gândire și de a acționa în situațiile respective. În această etapă apar modificări interne ale corpului, mai ales în cadrul sistemului nervos vegetativ, care controlează inima și mușchii netezi. Apar emoțiile faciale, care pot fi ușor citite. De exemplu, dacă persoana va simți dezgust, pe baza acțiunilor musculare vom putea „citi" reacția individului. Reacția la emoție reprezintă ultima componentă. Putem observa modul de reacție al persoanei în fața stimulilor primiți. Componentele prezentate mai sus vor creea împreună emoția.

Furia se poate declanșa în momentul în care o persoană ne ofensează un timp mai îndelungat sau cu o intensitate ridicată, formîndu-se astfel sentimentul de „pahar plin". Se pot observa semne clare ale furiei prin înroșirea feței, agitare, gesticulare, puls accelerat.

Frica se realizează la apariția bruscă a unui pericol. Semnele relevante fricii se opun celor reprezentative în cazul furiei, și anume ochii sunt larg deschiși, cu pupilele mărite, pe față se poate observa paloarea, iar reacția de moment este fie de a fugi sau de a înlemni pe loc.

Disperarea survine odată cu petrecerea unui eveniment negativ și neașteptat de către persoana în cauză. Reacțiile reprezentative sunt paloarea feței, gura arcuită în jos, privire inexpresivă, ștearsă.

Bucuria apare în momentul în care avem parte de un eveniment fericit, neașteptat. În cazul bucuriei, reacțiile pot fi multiple: unele persoane sar în sus, inima bate cu intensitate ridicată, ochii strălucesc, fața devine îmbujorată.

Russell și Feldman Barrett (1999) constată că putem realiza diferențe între emoție și dispoziție subiectivă. Constatăm că, în cazul emoțiilor, există o cauză clară, ce are legătură cu un obiect sau individ, pe când, în cazul dispozițiilor, cauzele pot varia. O altă diferență constă în faptul că emoțiile durează foarte puțin, în jur de câteva minute, pe când dipozițiile pot dura chiar și zile. Emoțiile pot fi clasificate în diverse categorii (ex. furie, frică) pe când dispoziția psihică variază doar în funcție de tonalitate- plăcut/neplăcut.

Se remarcă și diferențe între modul de gândire a femeilor și bărbaților. De regulă, acceptarea stereotipurilor de gen e asociată, în cazul femeilor cu trăirea unor emoții intense, iar în cazul bărbaților, cu o intensitate redusă a emoțiilor. S-a demonstrat că stereotipurile sunt cele care conturează extrem de mult descrierea emoțiilor când acestea sunt realizate la nivel global. S-a constatat că diferențele de gen sunt cele care ajută femeile să-și exprime feminitatea prin îngijire fizică, regim alimentar, și bărbații să-și exprime masculinitatea cu ajutorul unor pattern-uri opuse femeilor.

Timmers și colaboratorii (1998) au constatat că femeile își exprimă într-un mod direct tristețea și sunt interesate mai degrabă să-și regleze emoțiile ca să protejeze relațiile pe care le au. Bărbații își exprimau furia, iar aceștia sunt înclinați să își protejeze relațiile pentru a demonstra puterea pe care o au.

Scanned with OKEN Scanner

Fischer (2000) este de părere că femeile, datorită statutului mai inferior bărbatului, vor exprima sentimente precum anxietatea, frica, pe când bărbații, având un statut superior, exprimă sentimente precum mândria, furia, dispreț.

Diferențele în funcție de etnie sunt foarte frecvente. În contextul colectiv, cel mai important este sentimentul de identitate cu grupul, dorința de a se potrivi acestuia și de a creea o stare de armonie. În context individual, persoana este văzută în mod diferit față de grup, obiectivele personale fiind privite ca o dorință de independență.

Neumann (2000) realizează un experiment în care demonstrează importanța evaluărilor cognitive în determinarea componenței emoțiilor. Subiecții participanți la studiu au trecut prin două probe experimentale. Prima presupunea realizarea unei serii de activități, de genul așteptarea autobuzului și verificarea cutiei poștale, iar a doua presupunea confruntarea cu o situație ambiguuă. În cazul activităților, subiecții trebuiau să genereze o serie de 20 de propoziții cu atribuire internă, de genul „aștept autobuzul/ îmi verific cutia poștală", sau 20 de propoziții cu atribuire externă „el așteaptă autobuzul/ el își verifică cutia poștală". După realizarea activităților, a urmat confruntarea cu situația neașteptată, moment în care un experimentator i-a spus subiectului să meargă în cealaltă cameră pentru a termina experimentul. Însă, după ce au deschis ușa, un alt experimentator a țipat la ei, certându-i pentru că au deranjat experimentul și nu au citit semnul de pe ușă care oprea intrarea. Concluziile la care au ajuns experimentatorii au fost că subiecții care au realizat atribuirile interne au fost predispuși să își ceară scuze pentru deranjul provocat și să se simtă mai vinovați față de persoanele care au realizat atribuiri externe. Posibilitatea recunoașterii expresiilor faciale de mai multe popoare întărește afirmația făcută de Darwin, care considera că reacțiile omenești sunt înnăscute. El afirma că emoțiile sunt pattern-uri moștenite de oameni și care au supraviețuit de-a lungul timpului: „dezgustul este însoțit, de obicei, de o încruntare a sprâncenelor și deseori de gesturi care vor să îndepărteze sau să apere persoana de obiectul care agresează. Dezgustul extrem este exprimat prin mișcări ale gurii identice cu cele din actul vomitării. Gura se deschide larg, buza superioară retrăgându-se puternic. Închiderea parțială a ochilor sau întoarcerea ochilor și a întregului corp în altă direcție exprimă la fel de puternic disprețul" (Darwin, 1872).

Ne putem da seama că emoțiile, exprimate cu ajutorul expresiei faciale, au fost receptate de cealaltă persoană atunci când aceasta își schimbă comportamentul.

Emoțiile și motivele sunt strâns legate între ele. Atât emoțiile cât și motivele pot orienta comportamentul. Deși sunt similare în multe aspecte, putem să deosebim emoțiile de motive deoarece în cazul emoțiilor putem vorbi de factori externi declanșatori, pe când motivele sunt declanșate de factori interni. O altă deosebire între cele două constă în faptul că motivul este declanșat de o nevoie concretă, pe când emoțiile pot fi declanșate de o multitudine de stimuli. Însă aceste diferențe nu pot fi absolute.

În concluzie, emoţiile, fără a fi neapărat intense, exprimă o relaţie între mine, ca şi persoană, şi situaţia în care sunt plasată. Modul meu de reacţie poate comunica, aşadar, informaţii cu privire la maniera în care eu m-am format ca individ.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei (2005)- „Psihologie generală", Editura Polirom, Iaşi
2. Sartre J. P. (1997)- „Psihologia emoției", Editura Iri, București
3. Smith Edward E., Nolen-Hoeksema Susan, Fredrickson Barbara L., Loftus Geoffrey R.(2005)- „Introducere în psihologie", ediția a XIV-a, Editura Tehnică, București

Scanned with OKEN Scanner

IMPLICAȚIILE ADAPTĂRII SOCIALE ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII LA ADOLESCENȚI

Asist.univ.drd. Dănuț Murariu, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,

Conf. univ. dr. Victoria Gonța, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, șef catedră Facultatatea de Psihologie, Asistență Socială și Științe ale Educației, Republica Moldova

1. Adaptarea - proces social multidimensional complex

Existența unei ființe umane într-un mediu social presupune un proces permanent de adaptare. Înțeles ca un produs al relației permanente a individului uman cu mediul înconjurător, rezultatul adaptării se poate materializa fie în atitudinea de acceptare, fie de respingere, caz în care putem vorbi de inadaptare. Din acest punct de vedere, adaptarea se poate concretiza în răspunsuri ale omului la evenimente favorabile, neutre sau nefavorabile.

„Funcțiile adolescenței se pot exprima sintetic astfel: de adaptare la mediu, de depășire, de definire a personalității" (M. Debesse, 1981).

Adaptarea este un „proces activ, dinamic și creator, care necesită un permanent efort realizat prin procesele de integrare și reglare, care fac posibilă utilizarea optimă a rezervelor funcționale, precum și refacerea acestora în perioada în care solicitarea încetează" (Gorgos Constantin, vol I, 1987, p.69).

Majoritatea definițiilor definesc adaptarea socială drept capacitatea dobândită sau dezvoltată de a reacționa în mod sensibil la stimulii din mediul social, de a face față presiunilor și problemelor, de a se integra la nivelul grupului și a se comporta ca egalii sau de a dezvolta comportamente valorizate de ceilalți.

În literatura de specialitate există o multitudine de definiții referitoare la adaptare și adaptare socială, fiecare autor având o abordare diferită. Cercetătorii au ajuns la un acord privitor la faptul că adaptarea socială este un construct multidimensional complex, greu de cuprins într-o definiție, și de aceea o bază solidă, universal recunoscută, încă mai lipsește. Există multe similarități, se suprapun uneori constructele denumite: inteligență cu nuanțe practice, performanță socială, gestionarea emoțiilor, competență socială, etc.. Diversitatea de opinii și incapacitatea de a găsi un consens, par a fi mai degrabă la originea problemelor legate de măsurarea adaptării sociale. O serie de termeni similari fac trimitere la toate aceste aspecte, printre care și constructul de inteligență socială (Goleman, 2006), competență socială (DuBois & Felner, 1996), deprinderi sociale (Argyle, 1967, Riggio, 1986), inteligență interpersonală (Gardner, 1983) sau competență interpersonală (Buhrmester, 1996), variind în funcție de accentul pus pe aspectele motivaționale, evaluative sau abilități.

O serie de autori includ atunci când vorbesc despre adaptarea socială, **trei categorii de aspecte**, de regulă incluzând competențele sociale sau factorii care prezic o funcționare socială, la care se adaugă conduitele proactive sau orientarea către ceilalți, precum și conduitele reactive, dezadaptative (Poulin, Nadeau & Scaramella, 2012).

2. Adolescența, laboratorul în care se modelează personalitatea umană.

Factorii biologici, psihologici și sociali afectează adolescenții, expunându-i la riscuri și probleme variate în procesul de dezvoltare (Sarafino, 2011). Modelele dezvoltării socio-cognitive au pus accent în mod repetat pe importanța prezenței și mai ales a calității interacțiunilor sociale asupra schimbării și dezvoltării cognitive și implicit a succesului pe plan academic al copiilor și adolescenților (Piaget, 1965; Vygotsky, 1978).

Schimbările cognitive determinate de dezvoltarea cerebrală din adolescență cum ar fi deprinderile de asumare a perspectivei celuilalt sunt de asemenea responsabile de îmbunătățirea deprinderilor sociale, în special pe latura orientării prosociale (Guroglu, van den Bos, Rombouts și Crone, 2011).

Scanned with OKEN Scanner

Adolescenţa reprezintă o perioadă de tranziţie, marcată de învăţare permanentă şi adaptare la situaţii şi cerinţe sociale noi, din ce în ce mai provocatoare, pe plan fizic, socio-emoțional, cognitiv (Dahl şi Gunner, 2009).

Sub aspect neuro-fiziologic, literatura care însumează eforturile de înțelegere a componenței şi mecanismelor sistemelor neurale care stau la baza dezvoltării sociale la adolescență, este în continuă creştere. Poate cea mai investigată arie este cea a dezvoltării capacităților de autoreglare prin maturizarea cortexului prefrontal, sensibil la toate schimbările hormonale specifice perioadei pubertale şi adolescenței (Gogtay et al., 2004).

Multe din problemele cu care se confruntă adolescenții au la bază un decalaj între funcționarea şi sensibilitatea ridicată a regiunilor subcorticale din cadrul sistemului limbic şi maturizarea lentă şi treptată a regiunilor cerebrale responsabile de procesarea intențiilor şi deciziilor (Crone şi Guroglu, 2013).

Schimbările hormonale şi fiziologice care se răsfrâng şi asupra organizării corticale (de pildă, asupra circuitelor dopaminergice, dar şi a altor sisteme de neurotransmițători incluzând oxitocina, vasopresina şi serotonina şi a modului de structurare a substanței albe şi materiei cenuşii) sunt principalele responsabile de reactivitatea socio-emoțională ridicată şi repertoriul de comportamente patologice specifice adolescenței (Nelson et al, 2005).

Hormonii sexuali îşi exercită influența diferențiată din timpul dezvoltării fătului fapt ce se reflectă în dezvoltarea creierului şi funcționalitate ceea ce induce competențe relativ diferite: fetele excelează în utilizarea limbii şi abilităților motorii fine până la pubertate, băieții întâmpină frecvente dificultăți de învățare, dezvoltă ADHD (Attention deficit-hyperactivity disorder) dar demonstrează superioritate în zone ale creierului implicate în matematică şi geometrie cu o diferență de maturizare de 4 ani (Russell D. R., 2006).

Sub aspectul raporturilor sociale, adolescentul trece de asemenea printr-o perioadă plină de contradicții. Zlate M. (2009) concluzionează că adolescentul se confruntă cu o serie de nevoi sau nevoile din perioadele anterioare care cunosc o prefacere semnificativă: nevoia de a şti, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență şi nevoia modelelor.

Oscilația între singurătate şi dorința afilierii la grupul de egali, prieteni, nevoia de asociere cu cei asemănători, poate merge până la tendința de identificare totală cu grupul. La această vârstă, adolescenții manifestă în raport cu grupul un tip de conformism bazat pe interiorizare, acceptarea socială, cu alte cuvinte aprobarea sau dezaprobarea venită din partea celorlalți dictează în măsură foarte ridicată comportamentul elevului. Egalii sau grupul transmit ce se aşteaptă în mod implicit dar şi explicit, care este ansamblul normelor, intereselor, sistemelor de valori acceptate (Mitrofan şi Ciupercă, 1998).

Aceste schimbări sunt marcate de trecerea de la un mediu tutelar prin excelență, cum este cel şcolar şi familial, la expansiunea rețelei sociale, tranziție pe baza căreia este edificată identitatea de sine, cu toate fațetele sale - fizică, psihosexuală, vocațională, moral-spirituală, exprimate prin caracteristici psihologice şi comportamente care afirmă individualitatea persoanei (Idem).

Aşa cum am arătat deja, o a treia componentă a competenței sociale discutată în literatură este cea a sociabilității scăzute în cadrul grupului de egali, sau tendința de izolare (Hartup şi Lieshout, 1995), determinată de lipsa motivației şi a interesului pentru inițierea de relații sociale (Asendorpf, 1990). Componenta sociabilității este la fel ca şi dimensiunea expusă anterior, aparent legată de statusul în cadrul grupului, numărul şi calitatea prieteniilor (Bowker, Rubin, Burgess şi Booth-LaForce, 2006).

Lipsa prietenilor şi interacțiunile defectuoase tind să se asocieze cu o serie de probleme psihosociale şi de adaptare şcolară, precum scăderea interesului pentru activitățile şcolare (Wentzel, Weinberger, Ford şi Feldman, 1990), atitudini negative față de performanța şi succesul şcolar (Idem), funcționare cognitivă defectuoasă (Jacobsen, Edelstein şi Hoffmann, 1994), ducând în unele cazuri la abandon şcolar (Parker & Asher, 1987). La aceste disfuncții pe planul academic se adaugă probleme

Scanned with OKEN Scanner

de ordin afectiv, cum ar fi simptome depresive şi raportarea sentimentelor de singurătate (Wentzel 2003), mergând până la situația în care acești elevi devin victimele ridiculizării, marginalizării sau bullying-ului (Hodges, Boivin, Vitaro şi Bukowski, 1999), fenomene de care colegii lor cu abilități sociale dezvoltate sunt mai protejați.

Comportamentele antisociale pot fi rezultatul unor presiuni sociale. Aceste conduite pot deveni normă în cadrul unor subgrupuri în care adolescenţii împărtăşesc nevoia de stimulare prin comportamente riscante, fiind asumate şi perpetuate în mediul şcolar. Această marchează o scădere a valorizării comportamentelor prosociale (Bukowski et al, 2000).

Tendinţele de manifestare a individualităţii şi autonomiei (Moshman, 2005), apar pe măsura trecerii timpului şi a maturizării adolescentului. Unii autori vorbesc de un nivel de conformism maxim la vârsta de 12 ani pentru fete şi la 15 ani pentru baieţi (Ausubel şi Robinson, 1981, p. 501), tendinţă care poate fi canalizată prin cultivarea independenţei, a capacităţii de afirmare asertivă, altfel spus, adaptare socială.

Formarea identităţii în adolescenţă, constituie aspectul central al modelelor propuse de Erikson (1968) şi Marcia (1966). Cele două modele au subliniat patru domenii în care se produce formarea şi cristalizarea identităţii în adolescenţă: cariera, sexualitate, religie si ideologie politică. Propunând un model stadial la fel ca şi Freud, Erikson pune în centrul modelului său contextul social în modelarea dezvoltării personalităţii, punând accent pe importanţa interpretărilor conştiente pe care le face adolescentul cât şi a alegerilor din ce în ce mai adaptative, esenţiale pentru construcţia identitară, persoana fiind văzută în primul rând ca agent moral. Autorul citat postulează opt stadii de dezvoltare a identităţii, dintre care patru sunt specifice copilăriei, unul dintre acestea, vârstei adolescenţei şi trei dintre ele atingerii vârstei adulte. Trebuie reţinută precizarea că doar depăşirea cu succes acelor patru stadii din copilărie va permite păşirea în al cincilea stadiu specific adolescenţei, eu activ, autonom într-o lume privită ca fiind relativ securizantă. Depăşirea anormală şi confruntarea cu probleme în stadiile specifice copilăriei vor genera sentimente de inadecvare, neîncredere, ruşine şi vinovăţie şi chiar inferioritate şi inutilitate.

Berzonsky (1993), (apud Moshman, 2005) a creat şi propus un model al dezvoltării identităţii interesant care propune definirea individului ca un teoretician al propriei dezvoltări, angrenat într-un proces continuu de teoretizare asupra sinelui. Acest proces de teoretizare nu este doar adunarea şi rezumarea datelor şi testarea predicţiilor pe baza acestora, ci implică un travaliu hermeneutic sau un proces activ de interpretare a experienţei personale.

3. Concluzii

Consecinţele unui nivel ridicat de adaptare socială sunt multiple, începând cu cele pe plan academic, studiile arătând că elevii care dezvoltă relaţii sociale pozitive şi adaptative, tind să aibă şi performanţe şcolare mai ridicate (Wentzel, 2003).

Studiile arată că modul în care este resimţită adaptarea la mediu social, rolurile şi relaţiile care se stabilesc în timpul primilor ani ai adolescenţei prezice adaptarea pe aceste planuri la vârsta adultă (Arnett, 2000).

De asemenea, studii longitudinale au relevat faptul că expunerea la un mediu funcţional, dezvoltarea de relaţii constructive şi satisfăcătoare din timpul copilăriei şi adolescenţei, perioada în care se construiesc seturile de convingeri şi aşteptări referitoare la relaţii, dar şi strategiile de autoreglare, constituie terenul unor relaţii viitoare bazate pe încredere, intimitate şi reciprocitate, înăuntrul dar mai ales în afara cadrului familiei de origine (Hyson, Hennighausen şi Egeland 2002).

Bibliografie:

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. American Psychologist, 55, 2000. p. 469–480.
2. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin, 1967.

Scanned with OKEN Scanner

3. Asendorpf J. B. Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. Human Development, 33, 1990, p. 250-259.
4. Ausubel D. P., Robinson F. G. Învățarea în școală. Bucuresti: E.D.P, 1981.
5. Bowker J. C. W. și al. Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. Merrill-Palmer Quarterly, 52, 2006, p. 671-693.
6. Buhrmester D. Need fulfilment, interpersonal competence, and the development contexts of early adolescent friendship. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W.W. Hartup (Eds.), The company they keep. Friendship in childhood and adolescence, Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1996, p. 158–185.
7. Bukowski W. M., Sippola L., Newcomb A. F. Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. Developmental Psychology, 36, 2000, p. 147-154.
8. Crone E. A., Güroğlu B., 2013, Development of emotion and social reasoning in adolescence. Oxford: Handbook of Cognitive Neuroscience.
9. Dahl R. E., Gunner M. R. Heightened stress responsiveness and emotional reactivity during pubertal maturation: Implications for psychopathology. Development and Psychopathology, 21, 2009, p. 1-6.
10. Debesse M. Etapele educației. București: E.D.P., 1981.
11. DuBois D. L., Felner R. D. The quadripartite model of social competence. In M.A. Reinecke, F.M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), Cognitive therapy with children and adolescents New York: Guilford, 1996, p. 124–152.
12. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York: Norton, 1968.
13. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books, 1983.
14. Gogtay N. și al. Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. Proceedings of the National Academy of Science USA 101(21): 8174-8179, 2004.
15. Goleman D. Social Intelligence. New York: Bantam, 2006.
16. Gorgos C. Dicționar enciclopedic de psihiatrie. București: Editura medicală, vol I-IV, 1987-1992. vol I, p.69.
17. Guroglu van den B. și al. Dissociable brain networks involved in development of fairness considerations: Understanding intentionality behind fairness. NeuroImage, 57, 2011, p. 634-641.
18. Hartup W. W., Van Lieshout C. F. M. Personality development in social context. Annual Review of Psychology, 46, 1995, p. 655-687.
19. Hodges E. V. și al. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. Developmental Psychology, 35, 1999, p. 94–101.
20. Hyson D. M., Hennighausen K. H., Egeland B. Competence in emerging adulthood: Developmental antecedents. In A. Masten (Chair), Developmental tasks in emerging adulthood. Symposium at the biennial conference of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA. in the neocortex of adult primates, Science, 2002, p.548-552.
21. Jacobsen T., Edelstein W., Hofmann V. A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. Developmental Psychology, 30, 1994, p. 112–124.
22. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 1966, p. 551–558.
23. Mitrofan I., Ciupercă C. Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei. București: Edit Press, 1998.

Scanned with OKEN Scanner

24. Moshman D. Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality, and Identity. Londra: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
25. Nelson E. E. şi al. The social reorientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. Psychological Medicine, 35(02), 2005, p. 163-174.
26. Parker J. G., Asher S. R. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 1987, p. 357–389.
27. Piaget J. The moral judgment of the child. New York: Free Press, 1965.
28. Poulin F., Nadeau K., Scaramella L. V. The role of parents in young adolescents' competence with peers: An observational study of advice giving and intrusiveness. Merrill-Palmer Quarterly, 58, 4, 2012, p. 437-462.
29. Riggio R. E. Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1986, p. 649–660.
30. Russell D. R. şi al. Stress History and Pubertal Development Interact to Shape Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis Plasticity. Endocrinology 147 (4). U.S.A.: The Endocrine Society, 2006, p. 1664 – 1674.
31. Sarafino E. Health psychology: biopsychosocial interactions, Seventh edition. John, 2011.
32. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
33. Wentzel K. R. şi al. Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. Journal of Applied Developmental Psychology, 11, 1990, p. 179–193.
34. Wentzel K. R. School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), Handbook of sychology, Vol. 7: Educational psychology New York: Wiley, 2003, p. 235–258.
35. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Iaşi: Polirom, 2009. 334 p.

CALITATEA VIEŢII ÎN SĂNĂTATE - DEFINIŢII ŞI INSTRUMENTE

Psih.drd. Simona Luncanu

Calitatea vieţii este dată de percepţiile indivizilor asupra situaţilor lor sociale, în contextul sistemelor de valori culturale în care trăiesc şi în dependenţă de propriile trebuinţe, standarde şi aspiraţii (OMS, 1998). Mai specific, prin calitatea vieţii se înţelege bunăstarea fizică, psihică şi socială, precum şi capacitatea pacienţilor de a-şi îndeplini sarcinile obişnuite, în existenţa lor cotidiană.

O definiţie utilitaristă este propusă de Revicki & Kaplan (1993): calitatea vieţii reflectă preferinţele pentru anumite stări ale sănătăţii ce permit ameliorări ale morbidităţii şi mortalităţii şi care se exprimă printr-un singur indice ponderat – ani de viaţă standardizaţi, în funcţie de calitatea vieţii.

Analizele consacrate calităţii vieţii sunt deosebit de utile pentru practica medicală, în evaluarea efectelor fizice, psihice şi sociale ale îmbolnăvirilor şi tratamentelor medicale asupra vieţii de zi cu zi a oamenilor; în analiza efectelor tratamentelor sau bolii, din punctul de vedere al pacientului, precum şi în determinarea nevoilor pacientului de suport psihic, fizic şi social pe durata îmbolnăvirii. Folosirea instrumentelor pentru evaluarea calităţii vieţii pacienţilor ajută personalul medical să aleagă între diferite tratamente alternative, să informeze pacienţii asupra efectelor posibile ale diferitelor proceduri medicale, să monitorizeze progresul tratamentelor aplicate, din punctul de vedere al pacientului şi, în fine, permite personalului medical să proiecteze pachete de îngrijiri medicale eficace şi eficiente.

Interesul manifestat în lumea medicală pentru problemele calităţii vieţii pacienţilor este demonstrat prin numărul articolelor pe teme de calitatea vieţii publicate în reviste de prestigiu şi prezentate în baza de date PUBMED a National Library of Medicine, din SUA. În urma analizarii acestei baze de date se poate remarca o creştere constantă şi spectaculoasă a articolelor dedicate

Scanned with OKEN Scanner

studiului diferitelor aspecte ale calităţii vieţii pacienţilor, de la un articol, în perioada 1960–1965 la 30 550 articole, în intervalul 2000–2005 şi de la 1 479, în anul 1990 la 8 160, în anul 2004.

CALITATEA VIEŢII ÎN SĂNĂTATE

Este vorba de următoarele dimensiuni ale calităţii vieţii:

1. Bunăstarea emoţională sau psihică, ilustrată prin indicatori precum: fericirea, mulţumirea de sine, sentimentul identităţii personale, evitarea stresului excesiv, stima de sine (self-esteem), bogăţia vieţii spirituale, sentimentul de siguranţă.
2. Relaţiile interpersonale, ilustrate prin indicatori precum: a te bucura de intimitate, afecţiune, prieteni şi prietenii, contacte sociale, suport social (dimensiunile suportului social).
3. Bunăstarea materială, ilustrată prin indicatori precum: proprietate, siguranţa locului de muncă, venituri adecvate, hrană potrivită, loc de muncă, posesie de bunuri (mobile – imobile), locuinţe, status social.
4. Afirmarea personală, care însemnă: competenţă profesională, promovare profesională, activităţi intelectuale captivante, abilităţi/deprinderi profesionale solide, împlinire profesională, niveluri de educaţie adecvat profesiei.
5. Bunăstarea fizică, concretizată în sănătate, mobilitate fizică, alimentaţie adecvată, disponibilitatea timpului liber, asigurarea asistenţei medicale de bună calitate, asigurări de sănătate, activităţi preferate interesante în timpul liber (hobby-uri şi satisfacerea lor), formă fizică optimă sau fitness, concretizată în cei patru S, Strenght – forţă fizică, Stamina – vigoare sau rezistenţă fizică, Suppleness – supleţe fizică şi Skills – îndemânare sau abilitate fizică (Lupu, Zanc, 1999, pag. 57).
6. Independenţa, care însemnă autonomie în viaţă, posibilitatea de a face alegeri personale, capacitatea de a lua decizii, autocontrolul personal, prezenţa unor valori şi scopuri clar definite, auto-conducerea în viaţă.
7. Integrarea socială, care se referă la prezenţa unui status şi rol social, acceptarea în diferite grupuri sociale, accesibilitatea suportului social, climat de muncă stimulativ, participarea la activităţi comunitare, activitatea în organizaţii neguvernamentale, apartenenţa la o comunitatea spiritual-religioasă.
8. Asigurarea drepturilor fundamentale ale omului, cum sunt: dreptul la vot, dreptul la proprietate, la intimitate, accesul la învăţătură şi cultură, dreptul la un proces rapid şi echitabil etc. (Indicatorul Libertăţii Umane, cu 40 de itemi, în Zanc Ioan, Iustin Lupu, 2004, pag. 164).

INSTRUMENTE PENTRU EVALUAREA CALITĂŢII VIEŢII

Numeroşi cercetători s-au ocupat cu prezentarea sintetică a unor instrumente destinate evaluării calităţii vieţii în practica medicală, între care se remarcă; Bowling (1997), Orley şi Kuyken (1994) şi Leplège şi Hunt, (1997).

I. Instrumente globale : Flanagan Quality of Life Scale (scala de evaluarea vieţii a lui Flanagan, Flanagan, 1978), măsoară satisfacţia personală în 15 domenii distincte ale vieţii, dintre care menţionăm: securitatea financiară, sănătatea, relaţiile cu rudele şi prietenii, învăţarea, activitatea profesională, creativitatea, socializarea, lecturile şi independenţa personală. Cei 15 itemi ai instrumentului sunt grupaţi în cinci scale: bunăstarea fizică şi materială, relaţiile cu semenii, activităţile sociale, comunitare şi civice, dezvoltarea şi împlinirea personală şi timpul liber. Fiecare item se cotează pe o scală Likert de la încântat la îngrozitor. Scorurile ridicate indică o calitate superioară a vieţii.

II. Instrumente generice, care se aplică la mai multe grupuri de subiecţi, pentru evaluarea tuturor tipurilor de patologii sau afecţiuni, aplicabile în orice unitate medicală sau chiar şi în populaţia generală.

A. MOS-SF-36 – Medical Outcome Study-Short Form 36 (studiul rezultatului activităţilor medicale, forma scurtă cu 36 de itemi, autor principal John Ware jr., 1992) şi 8 domenii:

Scanned with OKEN Scanner

1. Scala funcţionalităţii fizice, cu 10 itemi: (ex., urcatul mai multor etaje pe scări, parcurgerea pe jos a unei distanţe mai mari de 1 kilometru. Scoruri între 10–30).

2. Scala problemelor cauzate de afecţiunile fizice, cu 4 itemi; (ex., aţi realizat mai puţine activităţi decât aţi fi dorit; aţi fost limitat în ceea ce priveşte felul muncii sau altor activităţi? Sc. 4–8).

3. Scala funcţionalităţii sociale, cu 2 itemi; (ex., În ultimele patru săptămâni, în ce măsură starea dumneavoastră de sănătate fizică sau problemele emoţionale, afective au afectat în mod negativ activităţile dvs. sociale obişnuite, legate de familie, prieteni, vecini sau alte grupuri de persoane?; În ultimele patru săptămâni, cât de mult problemele dvs. de sănătate fizică sau problemele emoţionale, au afectat activităţile dvs. sociale obişnuite (cum ar fi vizite la prieteni, rude etc.)? Sc. 2–10).

4. Scala durerilor corporale, cu 2 itemi; (ex., Cât de intens aţi resimţit dureri corporale în ultimele patru săptămâni?; În ultimele patru săptămâni cât de mult v- a afectat durerea resimţită, munca dumneavoastră obişnuită (inclusiv activităţile casnice din casă şi din afara casei? Sc. 2,–12).

5. Scala sănătăţii mintale, cu 5 itemi; (ex., Aţi fost foarte nervos?; Aţi fost calm şi liniştit?; Sc. 5–30).

6. Scala problemelor cauzate de stări emoţionale, cu 3 itemi; (ex., Aţi realizat mai puţine activităţi decât aţi fi dorit? Aţi redus perioada de timp petrecută muncind sau cu alte activităţi?; Sc. 3–6).

7. Scala de vitalitate, cu 4 itemi; (ex., V-aţi simţit plin de viaţă?; V-aţi simţit extenuat?; Sc. 4–24).

8. Scala sănătăţii generale, cu 5 itemi (ex., Mi se pare că mă îmbolnăvesc mai repede decât alţi oameni; Sunt la fel de sănătos ca oricare cunoscut al meu; Sc. 5–25).

B. SIP – Sickness Impact Profile (profilul impactului bolii asupra sănătăţii, autor principal Marylin Bergner, 1981), compus din 136 de itemi, care evaluează 12 dimensiuni ale activităţii zilnice:

1. Mobilitatea fizică (cu 12 itemi, ex., Pot urca sau coborî scările doar cu ajutorul altei persoane; Pot merge pe jos doar dacă mă sprijin de cineva);

2. Îngrijirea corporală şi activităţile cotidiene (cu 23 itemi; ex., Trebuie să mă ţin de ceva pentru a mă întoarce în pat; Nu pot face baie singur; am nevoie de ajutorul cuiva);

3. Capacitatea de deplasare (cu 10 itemi, ex., Trebuie să stau la pat mai mult timp; Nu folosesc deloc transportul în comun);

4. Activităţile casnice (cu 10 itemi, ex., Îndeplinesc mai puţine treburi casnice ca de obicei; Nu mai pot face cumpărăturile pe care le făceam des altă dată);

5. Activităţi reactive în timpul liber (cu 8 itemi, ex., Consacru mai puţin timp activităţilor mele preferate din timpul liber; Nu mai practic nici un fel de activitate fizică recreativă dintre cele pe care le practicam înainte);

6. Interacţiuni sociale (cu 20 itemi, ex., Îmi vizitez mai rar prietenii; Evit să am oaspeţi în casă);

7. Comportamentul emoţional (cu 9 itemi, ex., Râd sau plâng pe neaşteptate; Am încercat să-mi pun capăt vieţii);

8. Vigilenţa (cu 10 itemi, ex., Sunt zăpăcit şi mă apuc de mai multe lucruri deodată; Fac mai multe greşeli ca de obicei);

9. Comportamentul alimentar (cu 9 itemi, ex., Mănânc mult mai puţin ca de obicei; Nu consum deloc hrană solidă, ci doar lichide);

10. Capacitatea de comunicare (cu 9 itemi, ex., Îmi vine greu să scriu cu mâna sau la maşina de scris ori la computer; Cei din jur mă pot înţelege doar cu dificultate);

11. Somnul şi odihna (cu 7 itemi, ex., Stau majoritatea timpului pe jumătate adormit; Dorm mai puţin în timpul nopţii; spre exemplu, mă trezesc cu uşurinţă, nu adorm mult timp, sau rămân treaz);

12. Activităţile profesionale (cu 9 itemi plus trei întrebări filtru, ex., Nu lucrez deloc; Lucrez perioade scurte de timp, deseori întrerupte de pauze pentru odihnă).

C. Duke Health Profile (Profilul de sănătate Duke, autor principal George Parkerson, 1991), cu 17 itemi şi 10 scale, pe domeniile:

Scanned with OKEN Scanner

1. Sănătatea fizică (5 itemi, ex., V-ar fi greu să urcaţi scările între două etaje?; Aţi avut impresia că obosiţi prea repede?).

2. Sănătate mintală/psihică (5 itemi, ex., Mă descurajez/mă las învins(ă) prea uşor; Aţi fost tensionat(ă)/agitat(ă) sau nervos (-oasă)?).

3. Durerea (1 item, Aţi avut dureri în vreo parte a corpului?).

4. Sănătatea percepută/percepţia stării de sănătate (1 item, În fond/în esenţă, sunt o persoană sănătoasă).

5. Incapacitatea (1 item, Îmi este greu să mă concentrez).

6. Stima de sine (5 itemi, ex., Sunt o persoană dificilă, capricioasă, irascibilă; Sunt mulţumit(ă) de viaţa mea de familie).

7. Anxietatea (6 itemi, ex., Aţi avut probleme serioase cu somnul/cu dormitul?; Aţi fost tensionat(ă)/agitat(ă) sau nervos (-oasă)?).

8. Depresia (5 itemi, ex., Aţi fost trist(ă) sau deprimat(ă)?; Aţi avut impresia că obosiţi prea repede?).

9. Anxietatea/depresia (cu 7 itemi, ex., Mă simt în largul meu în compania altor oameni; Aţi avut probleme serioase cu somnul/cu dormitul?).

10. Sănătate socială (5 itemi, ex., Sunt mulţumit(ă) de viaţa mea de familie; V-aţi întâlnit cu părinţii, rudele sau prietenii?(conversaţie, vizită)?).

Scorurile mai ridicate la Duke Health Profile indică o stare mai proastă a calităţii vieţii pacienţilor.

D. WHOQOL –100 – World Health Organization Quality of Life (chestionarul OMS pentru evaluarea calităţii vieţii, WHO, 1995, Bonomi, 2001), cu 100 de itemi, 6 domenii şi 24 de dimensiuni, după cum urmează:

1. Sănătatea fizică, cu 3 dimensiuni: vigoare şi oboseală, durere şi disconfort, somn şi odihnă.

2. Sănătatea psihică, cu 5 dimensiuni: înfăţişarea personală, stările afective pozitive şi negative, stima de sine sau încrederea în forţele proprii şi capacităţile cognitive – gândirea, învăţarea, memoria şi concentrarea.

3. Gradul de independenţă, cu 4 dimensiuni: mobilitate fizică, îndeplinirea activităţilor cotidiene, dependenţa de medicamente şi dispozitive medicale (pentru mişcare, auz, vorbire, vedere etc.), capacitatea de muncă.

4. Sănătatea socială sau calitatea vieţii în relaţiile sociale, cu 3 dimensiuni: relaţiile interpersonale, suportul social şi activitatea sexuală.

5. Mediul de viaţă, cu 8 dimensiuni obiective ale calităţii vieţii: resursele financiare, libertatea de mişcare fizică, protecţia muncii sau securitatea muncii, accesibilitatea şi calitatea serviciilor medicale şi de asistenţă socială, locuinţa, accesul la pregătirea personală şi la informaţii, participarea la activităţi în timpul liber, calitatea mediului fizic ambiant (poluare chimică, poluare sonoră, intensitatea traficului, climatul fizic, disponibilitatea mijloacelor de transport). 6. Calitatea vieţii spirituale, care se referă la aderenţa la o organizaţie religioasă, la credinţele şi convingerile proprii.

E. Nottingham Health Profile (profilul de sănătate Nottingham, autor principal Sonya Hunt, 1985), cu două părţi. Prima parte are 38 de itemi, ce evaluează 6 domenii principale:

1. Vitalitatea (cu 3 itemi, ex.: Sunt obosit tot timpul; Tot ceea ce fac îmi cere un efort deosebit).

2. Durerea (cu 8 itemi, ex.: Am dureri insuportabile; Noaptea simt dureri în diferite părţi ale corpului).

3. Reacţiile emoţionale la boală (cu 9 itemi, ex.: Mă simt nervos şi tensionat; Îmi este greu să fac faţă evenimentelor zilnice).

4. Mobilitatea sau capacitatea fizică (cu 8 itemi, ex.: Nu mă pot deplasa decât în interiorul locuinţei; Sunt totalmente incapabil să mă mişc pe propriile picioare).

5. Izolarea socială (cu 5 itemi, ex.: Mă simt însingurat; Am impresia că nu am pe nimeni apropiat cu care să schimb o vorbă).

Scanned with OKEN Scanner

6. Somnul (cu 5 itemi, ex.: Îmi trebuie mult timp seara ca să adorm; Noaptea am un somn agitat şi perturbat).

Partea a doua evaluează 7 domenii ale vieţii cotidiene: activitatea profesională, activitatea casnică, relaţiile interpersonale, viaţa socială, viaţa sexuală, petrecerea sărbătorilor şi hobby-urile. Itemii se cotează dihotomic cu DA = 1 punct şi NU = 0 puncte. Cotarea itemilor de la prima parte se poate face în două modalităţi:

1. Se adună răspunsurile DA de la fiecare scală, se împarte suma la numărul total de itemi ai scalei şi se înmulţeşte cu 100. Se pot obţine scoruri între 0, care semnifică sănătate perfectă şi 100, care înseamnă cea mai proastă posibilă stare a sănătăţii pacientului.

2. Fiecare item are stabilită o anumită pondere, în funcţie de gravitatea simptomului respectiv. Suma tuturor valorilor ponderate a itemilor scalei dă valoarea de 100, care semnifică cea mai proastă stare posibilă a sănătăţii, iar 0, cea mai bună stare posibilă a funcţionalităţii fizice, psihice şi sociale a pacientului. În general, scorurile mai ridicate, apropiate de 100 înseamnă o stare mai proastă a calităţii vieţii pacientului.

F. SCL-90-R (Symptom Checklist Revised – Inventarul Simptomelor Revizuit, cu 90 de itemi, Derogatis, 1983). SCL-90-R are 9 scale ale simptomelor primare:

1. Somatizarea (12 itemi, ex.: Am avut stări de leşin, slăbiciune sau ameţeală; Am avut dureri de inimă).

2. Tulburările obsesiv-compulsive (10 itemi, ex.: A trebuit să lucrez încet şi cu mare atenţie pentru a fi sigur că nu greşesc; A trebuit să verific de mai multe ori tot ce făceam).

3. Anxietatea (10 itemi, ex.: Am avut stări de nervozitate şi agitaţie; Am fost înfricoşat).

4. Depresia (13 itemi, ex.: M-am simţit trist şi deprimat; Viitorul mi-a apărut a fi lipsit de speranţă).

5. Sensibilitatea interpersonală sau senzitivitatea (9 itemi, ex.: Am fost excesiv de critic faţă de cei din jur; M-am simţit sfios sau stângaci în prezenţa persoanelor de sex opus).

6. Ostilitatea (6 itemi, ex.: Am fost cuprins de izbucniri de furie incontrolabile/de nestăpânit; Am fost stăpânit de la pornirea de a bate, răni sau vătăma pe cineva).

7. Anxietatea fobică sau fobii (7 itemi, ex.: Mi-a fost frică să călătoresc cu autobusul, troleibuzul, tramvaiul, trenul sau metroul; M-am simţit nervos şi indispus atunci când am rămas singur).

8. Psihoticismul (10 itemi, ex.: Am avut senzaţia că cineva străin este stăpân pe gândurile mele; Am avut senzaţia că aud voci pe care cei din jur nu le auzeau). 9. Ideaţie paranoidă (6 itemi, ex.: Am avut convingerea că cei din jur sunt de vină pentru majoritatea necazurilor mele; Am avut senzaţia că cei din jur mă spionează şi apoi mă bârfesc). Pentru SCL-90-R se calculează scoruri separate pe cele nouă scale factoriale, precum şi trei indici generali: Indicele de severitate globală, (GSI – media scorurilor la cei 90 itemi); Indicele simptomelor pozitive totale (PST – numărul itemilor cotaţi cu un scor diferit, mai mare decât 0) şi Indicele simptomelor pozitive de stres, PSDI, calculat prin împărţirea sumei scorurilor la cei 90 de itemi la scorul Indicelui simptomelor pozitive totale . Cu cât scorurile sunt mai ridicate, cu atât este mai proastă calitatea vieţii persoanei respective.

Alegerea unui instrument pentru a fi aplicat depinde de unele proprietăţi psihometrice ale acestora, cum sunt: fidelitatea (test- retest, Cronbach α, prin înjumătăţire, forme alternative, Guttman etc.), validitatea (conceptuală, criterială, convergentă, divergentă etc.), specificitatea şi reactivitatea la schimbare.

Bibliografie

1. Aaronson N. K., Ahmedzai S., Bergman B., et al., The European Organization for Research and Treatment of Cancer QLQ-C30: A quality-of-life instrument for use in international clinical trials in oncology, „Journal of National Cancer Institute", 85, 365–76, 1993.

Scanned with OKEN Scanner

2. Aaronson N. K., Cull A., Kaasa S., Sprangers M. A. G., The European Organization for Research and Treatment of Cancer (EORTC) modular approach to quality of life assessment in oncology: an update, în Spilker B., editor. Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials, New York, Raven Press, pag. 179–89, 1996.

3. Allen, Finbarr P., Assessment of oral health related quality of life, Health and Quality of Life Outcomes, 1, 40–49, 2003.

4. Atchison K. A. şi Dolan T. A., Development of the Geriatric Oral Health Assessment Index, J Dent Educ, 54, 680–687, 1990.

5. Bowling, Ann, Measuring health: A review of quality of life measurement scale, Milton Keynes, Open University Press, 1997.

6. Bonomi, A. E., Patrick, D. L., Bushnell, D. M., Martin, M., Validation of the United States' version of the World Health Organization Quality of Life (WHOQOL), 2000.

7. Derogatis, Leonard, R., SCL-90-R: Administration, scoring & procedures manual II, Baltimore, Clinical Psychometric Research, 1983.

8. Engquist, C. L., Can quality of life be evaluated?, Hospitals, 16 (Nov.), 97–100, 1979.

9. Ferrans C. E., Quality of life: conceptual issues, Seminars in Oncology Nursing, 6, 248–254, 1990.

10. Leão A, Sheiham A., The development of a socio-dental measure of dental impacts on daily living, Community Dent Health, 13, 22–6, 1996.

11. Leplège, A., Hunt Sonya, The problem of quality of life in medicine, „Journal of American Medical Association", 278, 47–50, 1997.

12. Locker D, Miller Y., Subjectively reported oral health status in an adult population, Community Dent Oral Epidemiol, 22, 425–30, 1994.

STRATEGII CREATIVE ÎN LUCRUL CU FAMILIA

Prof. Farcaş Genoveva, inspector învăţământ primar ISJ Iaşi, Prof. Farcaş Marius, Şcoala GimnazialĂ "Titu Maiorescu" Iaşi

1. PARTENERIATUL ŞCOALĂ-FAMILIE

Şcoala este instituţia care poate coordona activităţile de educaţie ale părinţilor sub formă de: activităţi în grup, consultări individuale, cursuri, dezbateri, colocvii, prelegeri, publicaţii, corespondenţă şi publicitate.

Strategia pedagogică reprezintă „ o manieră de abordare a educaţiei necesară pentru realizarea unui scopi specific" prin traducerea în practică a principiilor generale de proiectare a activităţii de *formare-dezvoltare* permanentă a personalităţii şi a metodelor de instruire integrate optim la nivelul unui discurs didactic eficient, adoptabil şi adaptabil într-un context dat. (S., Cristea, 2000, p. 349)

Strategia didactică reprezintă un model de acţiune cu valoare normativă, angajată pe termen scurt, mediu şi lung, care integrează în structura sa de funcţionare pedagogică: metodele, stilurile educaţionale şi resursele de optimizare a activităţii.

Parteneriatul şcoală – familie pe linia dezvoltării creativităţii elevului mic reprezintă o dimensiune în cadrul parteneriatului şcolii cu comunitatea care se poate concretiza în două tipuri de activităţi:

a) *activităţi cu familiile unei clase de elevi* – realizate de cadrul didactic coordonator, adaptate în funcţie de specificul colectivului de elevi;

b) activităţi ale şcolii cu reprezentanţi ai Comitetului de părinţi al şcolii sau ai Asociaţiei de părinţi;

Implicarea elevilor în actul educaţional este o datorie a învăţătorului, prin statutul său de formator, iar implicarea familiei în procesul de formare a personalităţii propriilor copii, implicit în segmentul educativ derulat în şcoală, devine o responsabilitate pe care cadrul didactic este obligat să şi-o asume. În perioada ciclului primar, responsabilizarea părinţilor în supravegherea dezvoltării

Scanned with OKEN Scanner

propriilor copii este mai uşor de realizat de către învăţător decât de către diriginte, deoarece părinţii „ţin sub control" procesul educaţional şcolar.

Intervenţia oricărei instituţii nu poate suplini legătura strânsă şi permanentă dintre părinţi şi copii, rolul părinţilor nu poate fi neglijat, iar educarea lor devine o necesitate. „Autoritatea părintească reprezintă o indispensabilă garanţie împotriva numeroaselor plăgi sociale, cum ar fi: delicvenţa, insuccesul şcolar, intoleranţa naţională şi rasială, alte diverse forme de contradicţii şi prejudecăţi." (H.H., Stern, 1972, p. 36)

Colaborarea dintre familie şi şcoală nu se desfăşoară de la sine, şcoala ar trebui să explice familiilor implicate în educaţia copiilor ce preconizează aceasta să realizeze, iar părinţii să recunoască că au multe de învăţat despre şcoală şi despre dezvoltarea copilului lor. Problemele cu care se confruntă părinţii, de-a lungul evoluţiei copiilor, sunt mereu altele, iar şcoala poate transmite părinţilor din „experienţa sa" utilizând forme diverse de educare a părinţilor, bazate pe colaborare, iar cei care vor avea de câştigat sunt copiii, părinţii şi profesorii.

Competenţele specifice profesiunii didactice sunt:

- *competenţa profesională* – structurată pe trei dimensiuni: competenţa de specialitate, competenţa psihopedagogică şi competenţa psihosocială şi managerială;
- *capacitatea de a întreţine raporturi satisfăcătoare* cu eşaloanele ierarhiei superioare - directori, inspectori;
- *competenţa de a dezvolta bune relaţii cu beneficiarii* – elevi, părinţi, comunitate.

2. STRATEGII CREATIVE ÎN LUCRUL CU PĂRINŢII:

A . Metode, tehnici şi exerciţii creative de armonizare a relaţiei şcoală-familie-copil

- Metoda brainstorming şi unele variante ale sale;
- Metoda celor 5 W şi H;
- Metoda Philips 6-6
- Metoda 6,3,5;
- Metoda *Sinectica*
- Metoda Pălăriilor gânditoare (Thinking hats – Edward de Bono);
- Tehnica *De ce?*
- Tehnica *Ciorchinelui;*
- Tehnica *Focus-grup;*
- exerciţii creative de grup şi individuale (exerciţii de "încălzire", de fixare a cunoştinţelor despre creativitate şi exerciţii de antrenament creativ)

B. Metode, tehnici şi exerciţii creative de identificarea şi rezolvarea problemelor educaţionale ale familiei:

- Metoda brainstorming şi unele variante ale sale;
- Metoda celor 5 W şi H;
- Metoda Philips 6-6
- Metoda 6,3,5;a
- Metoda *Sinectica*
- Tehnica *De ce?*
- Tehnica *Ciorchinelui;*
- exerciţii creative de grup şi individuale (exerciţii de "încălzire", de fixare a cunoştinţelor despre creativitate şi exerciţii de antrenament creativ)

Metode, tehnici şi exerciţii de antrenament creativ utilizate în lucrul cu familiai

Numărul metodelor practicate astăzi în lume, în scopul educării creativităţii elevilor şi studenţilor şi al „reeducării" creativităţii adulţilor, este de ordinul zecilor, deşi la o inventariere minuţioasă putem ridica cifra metodelor şi tehnicilor cu mult peste o sută.

Scanned with OKEN Scanner

Cea mai generală clasificare (adoptată de A. Kaufmann, M. Fustier şi A. Drevet) le împarte în două mari categorii: metode intuitive (imaginative sau psihologice) pe de o parte, şi metode analitice sau raţionale, pe de altă parte. Acestea din urmă se subdivid în: metodele listelor şi metodele matriciale.

Unele metode se bazează pe o stare de relaxare, pe îndepărtarea criteriilor raţionale şi a spiritului critic.

a) *Brainstorming-ul* Deşi această metodă a fost concepută de A. Osborn în 1938 (pentru eficientizerea şedinţelor de afaceri), realitatea care formează chintesenţa şi statura acestei metode se poate regăsi în budismul Zen.

De asemenea brainstorming-ul se aseamănă foarte mult cu o metodă indiană, veche de peste patru secole numită Prai Barshana, ceea ce etimologic se traduce: ca o strategie ce nu tolerează nici un fel de critică.

Terminologic, brainstorming provine din limba engleză însemnând „furtună în creier" sau „asalt de idei". Această metodă este considerată a fi cea mai răspândită metodă de stimulare a creativităţii, în condiţii de grup. Ea rezidă din sciziunea care are loc între etapa de elaborare a ideilor şi cea de evaluare a lor. La baza acestei metode se află două principii care se materializează în patru reguli. Cele două principii sunt:

- *amânarea judecăţii* care semnifică pentru participant o deplină decenzurare, ce îi dă posibilitatea de a emite vis-a-vis de problema în cauză, orice idee, motiv pentru care această metodă se mai numeşte şi „evaluarea amânată" sau „The big Yes!" (metoda marelui Da!);
- *cantitatea creşte calitatea*, principiu de inspiraţie asociaţionistă conform căruia pentru a ajunge la idei viabile şi inedite, este necesară o productivitate ideativă cât mai mare, deoarece orice flux mintal demarează, de regulă, sub o amprentă rutinieră, prozaică.

Regulile care determină aceste principii sunt:

- suspendarea oricărui gen de criticism (autocriticism);
- manifestarea impetuoasă a imaginaţiei;
- stimularea unui debit ideativ cât mai mare;
- preluarea ideilor emise de alţii şi funcţionarea lor prin ajustări succesive, ca într-o reacţie în lanţ (Anca Munteanu, 1944, p. 266).

În ceea ce priveşte structura grupului brainstorming, este necesar ca acesta să fie alcătuit dintr-un număr par de participanţi (între 2 – 12). Din perspectivă exhaustivă există un conducător sau asociat, o secretară, cinci membrii permanenţi şi cinci membrii noi. Etapa emisiei de idei durează între 15 – 45 de minute, optim 30 minute.

Pentru ca această etapă să se desfăşoare în condiţii optime, sunt necesare câteva norme pe care participanţii trebuie să le respecte. Acestea sunt:

- statut social comparabil între participanţi;
- implicarea lor liberă în cunoştinţă de cauză;
- existenţa unor relaţii amiabile între membrii.

Conducătorul trebuie să aibă cunoştinţe în domeniu, el trebuie să posede şi un volum masiv de inspiraţie şi abilitate.

Scenariul de desfăşurare: Se precizează ora şi locul de desfăşurare, prezentându-se şi un rezumat succint, dar concludent asupra problemei ce urmează a fi dezvăluită, făcându-se totodată unele precizări de idei posibile.

Activitatea efectivă de brainstorming va începe prin prezentarea clară a problemei ce urmează să fie dezbătută, se precizează de asemenea, principiile şi regulile aferente, afişându-se eventual sub formă de tabel pe un perete în sala unde se desfăşoară reuniunea.

Metoda brainstorming cuprinde două secvenţe majore: cea a luminii verzi (a emisiei de idei) şi cea a luminii roşii (a evaluării critice).

Scanned with OKEN Scanner

Etapa luminii verzi Secretarul consemnează cu maximă fidelitate şi fără nici o restricţie, idei formulate de participanţi, de regulă fără nominalizarea autorilor respectivi. Conducătorul de grup trebuie să urmărească efectiv activitatea, încurajând prin fraze adecvate, dar să evalueze cu atenţie orice intervenţie inhibantă din partea vreunui membru, care va fi sancţionat cu un clopoţel.

Etapa luminii roşii Animatorul verifică lista tuturor ideilor adunate în ceea ce priveşte claritatea şi conciziunea lor, clasificându-le pe categorii. Această listă va fi evaluată în final de către un juriu extern, format din experţi, care vor alege numai ideile valabile. Dacă procentul arată 10 – 15 % din totalul propunerilor realizate, se poate spune că şedinţa a fost un real succes.

Utilizată cu multă îndemânare şi pricepere, brainstorming-ul este o metodă accesibilă şi eficientă în numeroase domenii de activitate umană. Această tehnică se poate utiliza în şcoală, atât în cadrul orelor curente , cât şi a celor de dirigenţie, a cercurilor de specialităţi etc.

b) Metoda – *Sinectica* Este considerată rivala brainstorming-ului în materie de popularitate şi eficienţă. William Gordon, părintele sinecticii, organizează în 1944, la Cambridge, Massachusetts, primul grup sinectic.

Faţă de brainstorming, sinectica se individualizează prin următoarele:

- obiectivul propus nu se rezumă doar la simpla găsire a soluţiei la problemă, ci se accede mai departe, ceea ce determină apariţia unor faze suplimentare: elaborarea modelului, experimentarea acestuia, prospectarea pieţii;
- este o metodă creativă, întrucât se elaborează o singură idee (soluţie), care apoi se fasonează de-a lungul itinerariului sinectic;
- se aplică doar în situaţii de grup;
- grupul sinectic este stabilit ca structură, şi eterogen în ceea ce priveşte formaţia şi experienţa profesională a participanţilor.

Organizarea şedinţelor de sinectică se fundamentează pe două principii esenţiale: transformarea straniului în familiar şi transformarea familiarului în straniu.

Grupul sinectic reuneşte 5 -7 membrii şi 2 lideri: unul cu atribuţii strict organizatorice, altul pentru coordonarea şedinţelor. Şedinţa de sinectică parcurge patru etape:

- prima etapă este PAG (problem as given), prezentarea temei propuse spre rezolvare;
- a doua etapă denumită PAU (problem as understood), redefinirea problemei;
- în a treia etapă începe parcurgerea drumului invers transformând familiarul în straniu;
- în ultima etapă se revine la problemă, la familiar.

Analogia şi evaluarea reprezintă o strategie specială de „consonanţă căutată, un transfer de însuşiri de la un lucru la altul" (V. Belous).

Inversiunea constituie procedeul prin care se urmăreşte găsirea unei soluţii noi prin abordarea inversă a problemei. Analizând mai atent cele două metode, găsim mai multe deosebiri decât asemănări. O caracteristică comună a ambelor metode este aceea că, amândouă se bazează pe căutare, exploatare în profilul creativităţii, mecanismele conştiente şi mai ales preconştiente.

Empatia reprezintă procesul de transpunere şi identificare a creatorului cu obiectul sau fenomenul în cauză pentru a-l aborda din această perspectivă, în scopul soluţionării problemei. Dintre toate metodele , sinectica pune accent mai ales pe analogii: analogia directă, analogia personală, analogia simbolică şi analogia fantezistă. Această metodă este foarte utilă în multe sectoare de activitate umană, în formulă exhaustivă este mai dificil de promovat în şcoală, se pot fructifica în schimb chiar în cadrul orelor curente, principiile şi tehnicile de bază ale metodei.

c) *Metoda 6-3-5* Este o metodă de creativitate de grup. Cifra 6 indică numărul de membrii ai grupului. Fiecare persoană împarte o coală de hârtie în 3 coloane. Instructorul enunţă în faţa participanţilor tema ce va forma subiectul analizei. Apoi fiecare membru răspunde în scris prin trei soluţii. După această etapă, fiecare participant pasează vecinului din dreapta foaia cu propriile

Scanned with OKEN Scanner

propuneri, preluând la rândul lui, foaia cu soluţiile coechipierului din stânga, pentru a face diverse completări, retuşuri, precizări etc. Rotirea se face de 5 ori, până ce ideile emise de oricare membru sintetizează cele mai bune propuneri şi le transmite forurilor interesate.

Metoda se numeşte 6-3-5 pentru ca primele 3 idei ale celor 6 participanţi sunt preluate de alte 5 persoane. Ea valorifică experienţele şi punctele de vedere diferite insistând pe finisarea şi perfectarea unui număr finit de idei.

d) ***Metoda Philips 6-6*** Această metodă a fost iniţiată de către americanul J. D. Philips. Această tehnică permite fracţionarea rapidă a unei clase, ori a unui astfel de grup mare (30 – 50 de persoane), în subgrupe eterogene pentru a discuta pe o temă dată.

Grupul primar se scindează în grupe de câte 6 persoane, în frunte cu câte un lider. Coordonatorul principal le furnizează în scris problema de rezolvat concomitent fiecărei formaţiuni de lucru. Dezbaterile pe tema în cauză, durează 6 minute, la finele cărora animatorul fiecărui grup prezintă un raport asupra punctelor de vedere adoptate. Sinteza va fi realizată de către liderul general sau de subordonaţi, care vor decide asupra celei mai viabile alternative, din câte au fost propuse.

Această metodă este deosebit de rapidă, deoarece necesită doar 4 minute pentru organizare, 6 minute pentru dezbaterile propriu-zise şi 2 minute pentru colectarea deciziilor emise de fiecare subgrup. Ea realizează şi o fericită îmbinare între gestaţia creativă individuală şi cea de grup.

e) ***Discuţia Panel*** Termenul „panel" înseamnă în limba engleză „juraţi", aici acest cuvânt având înţelesul de „listă fixă de numere". De asemenea şi în această metodă se lucrează cu colectivităţi mari de participanţi. Discuţia propriu-zisă se desfăşoară într-un grup restrâns („juraţii" sau „eşantionul panel" 5 – 7 persoane). Ceilalţi pot fi zeci de persoane, care ascultă în tăcere, intervenind numai la mesajele scrise pe cartoane divers colorate. Periodic o persoană colectează mesajele „injectorul de mesaje", pe care le clasează pe categorii problematice şi la momentul oportun le prezintă panelului. Discuţiile sunt conduse de un „animator", ele pot fi detaliate foarte mult, ele putând antrena auditoriul la soluţionarea problemei. În final se va alege de către organizatorul reuniunii, în colaborarea cu panelul, ideile cele mai fertile.

f) Tehnica ciorchinelui Este o tehnică de predare-învăţare prin care se stimulează evidenţierea legăturilor dintre idei, modalitate de a construi/realiza asociaţii noi de idei sau de releva noi sensuri ale ideilor.

Ciorchinele este o tehnică flexibilă care poate fi utilizată atât individual (în această situaţie temele trebuie să fie familiare) cât şi ca activitate de grup (sunt preluate ideile altora, legăturile şi asociaţiile realizate de membrii grupului).

Tehnica realizării unui *ciorchine* presupune parcurgerea câtorva paşi:

a) tema / problema pusă în discuţie se scrie sub forma unui cuvânt sau a unei propoziţii – nucleu în mijlocul tablei sau foii;

b) se scriu cuvinte sau sintagme în legătură cu tema/problema pusă în discuţie;

c) conexiunile dintre idei se realizează prin legarea cuvintelor sau ideilor produse de propoziţia - nucleu iniţială, prin trasarea unor linii care evidenţiază conexiunile dintre idei;

d) emiterea ideilor se face până la expirarea timpului alocat sau până la epuizarea ideilor emise.

g) **Tehnica:** ***Oferta de 100 de lire*** Atunci când există mai multe soluţii posibile la o problemă cu care ne confruntăm, ne aflăm adesea în ipostaza de a nu reuşi să alegem, individual sau în echipă, cu mult succes soluţia cea mai potrivită. Această tehnică rezolvă dilema identificării posibilei soluţii la o problemă. Fiecare participant primeşte hârtii simbolizând 100 lire, care va paria pe soluţiile emise, despre care consideră că vor avea şansele cele mai mari de a fi alese. Opţiunea fiecărui participant va fi în funcţie de propriile criterii, oferind pentru soluţii toţi banii primiţi, fie mizând pe una singură, fie împărţind banii pentru soluţii. La final, formatorul însumează banii pariaţi pe fiecare soluţie şi o declară câştigătoare pe cea care a strâns cel mai mult.

Scanned with OKEN Scanner

h) Exerciţii creative de grup şi individuale

➢ Găsiţi pentru un copil de 8 ani 10 forme de ase amuza utilizând imaginaţia lui, într-o zi ploioasă şi friguroasă cand nu se poate ieşi;

➢ Sugeraţi trei mijloace de a face mai spectaculoasă ceremonia de acordare a premiilor şcolare;

➢ Presupuneţi că sunteţi tatăl sau mama unui băieţel de 10 ani. Ce argumente puteţi să imaginaţi pentru a-l face să se culce seara înainte de ora zece;

➢ Copiii de pe scara blocului s-au obişnuit să se joace numai pe palier. Ce aţi face pentru a-I dezobişnui?

➢ Ce jocuri indite aţi putea imagina dacă ar trebui să organizaţi recreaţiile copiilor de şcoală primară?

➢ Găsiţi o problemă de interes public a şcolii şi căutaţi să rezolvaţi prin brainstorming. Prezentaţi ideile voastre direcţiunii, pentru a le verifica utilitatea.

➢ Sugeraţi trei mijloace de a îmbunătăţi cursul de creativitate pe care îl urmaţi în acest moment.

i) Exerciţii de "încălzire":

➢ Sugeraţi 10 idei pentru a face mai agreabilă o sală de clasă şi a favoriza astfel o mai bună muncă şcolară. (brainstorming colectiv)

➢ Un om care locuieşte la etajul 10, zilnic ia liftul pentru a coborî, dar zilnic urcă pe scări. De ce? (brainstorming colectiv, 7 min.)

➢ Pornind de la iniţialele: P…A…C…E…., scrieţi cât mai multe propoziţii cu sens, respectând condiţiile: menţinerea ordinei literelor, nici un cuvânt în plus/minus/repetat (individual, 5 min.)

j) Exerciţii pentru fixarea cunoştinţelor despre creativitate

➢ Enumeraţi cel puţin trei mijloace de fortificare a voinţei de a duce la bun sfârşit o sarcină cu caracter creativ.

➢ Enumeraţi cel puţin 6 aptitudini speciale (pentru literatură, pictură, matematică, muzică, dans, învăţătură, oratorie, artizanat).

➢ Ce probleme demne de soluţionări creative s-ar putea pune în legătură cu realizarea unei reviste proprii?

➢ Schiţaţi portretul formatorului "de creativitate".

k) Exerciţii de antrenament

➢ Găsiţi 5 anunţuri publicitare de efect, eventual în versuri, pentru revista "Şcoala părinţilor creativi"(individual, 15 min.);

➢ Găsiţi cât mai multe teme originale pentru *Educaţia adulţilor* (individual, colectiv, 9 min.).

➢ Explicaţi proverbul: *Apele liniştite sunt adânci.*

➢ Găşiţi sinonime pentru cuvintele: *adult, părinte.*

Parteneriatul şcoală-familie, atât de des vehiculat odată cu introducerea reformei în învăţământ, rămâne în continuare doar un deziderat, menţionat în orice program dar puţin aplicat în realitate. Clasicele şedinţe semestriale cu părinţii rămân în prezent unul dintre singurele mijloace de comunicare între învăţător şi familia elevului. Dar sunt ele, în forma actuală, de ajuns pentru a realiza o reală comunicare, un parteneriat în adevăratul sens al cuvântului, care să aibă ca rezultat dezvoltarea şi integrarea optimă, şcolară şi socială, a copilului ?

Pentru a depăşi faza dezideratului, şcoala ar trebui să aibă în vederea următoarele **obiective**:

- Să le fie prezentate schimbările din cadrul Reformei;
- Să interrelaţioneze cadrele didactice şi părinţii;
- Să-şi revizuiască legăturile cu părinţii, informându-i pe aceştia despre munca şcolii, cursurile, activităţile ei;
- Să planifice şi să organizeze şedinţele cu părinţii cu multă grijă şi să le considere ca parte a activităţii şcolare, prin antrenarea tuturor părinţilor;
- Să informeze părinţii, în mod curent, despre progresele copiilor lor;

3. ACTIVITĂŢI ce ar putea fi derulate în cadrul parteneriatului **şcoala-familie:**

Scanned with OKEN Scanner

- Asociaţii sau comitete ale părinţilor sau ale părinţilor şi profesorilor, organizate în mod democratic;
- Participarea părinţilor, din când în când, la orele de clasă;
- Participarea activă a anumitor părinţi la activitatea şcolii;
- Organizarea unor cursuri de psihopedagogie, creativitate, artă, sau practice pentru părinţi;
- Organizarea unor expuneri, discuţii, mese rotunde despre problemele reale ale familiei şi şcolii;
- Editarea unor cărţi, articole, broşuri, afişe, revista şcolii, din care părinţii pot reţine informaţii despre şcoală şi progresul copiilor lor;
- Vizita – modalitate de cunoaştere a mediului familial şi şcolar;
- Consultaţii individuale;
- Organizarea unor excursii, serbări în care părinţii, profesorii şi copiii să se întâlnească într-o atmosferă nonconformistă;
- Părinţii şi copiii să beneficieze de îndrumarea şi sprijinul consilierului şcolii, logopedului;
- Realizarea unor proiecte cu finanţare (Şcoala părinţilor, Părinţi creativi-copii creativi, Parteneri în educaţie, Comunitate suport)

Şcolile pentru părinţi, ca forme de educare a adulţilor pot prezenta următoarele dificultăţi: *participare limitată şi idei preconcepute.*

Participarea limitată - numărul redus al familiilor care participă la activităţile de educare a adulţilor în comparaţie cu numărul familiilor care alcătuiesc comunitatea.

Ideile preconcepute – părinţii posedă o experienţă câştigată: în propria lor copilărie, prin observarea copilului în mediul familial, prin propria lor experienţă educativă.

Orice informaţie nouă sau orice atitudine care li se sugerează părinţilor este influenţată de acest „bagaj" de experienţă, iar informaţiile comunicate ar trebui să fie discutate în grup, raportate la experienţele, atitudinea şi opiniile părinţilor.

1. Activitatea de grup (15-20 membri) În activitatea de grup, accentul cade pe discuţii care orientează schimbul de idei dintre părinţi, care ar trebui să identifice problemele comune cu care se confruntă şi eventualele soluţii privind creşterea propriilor copii. Convorbirile, conferinţele, şedinţele deschise, dramatizările, demonstraţiile, expoziţiile, excursiile sunt activităţi ce pot fi desfăşurate în cadrul grupurilor de părinţi.

2. Îndrumarea individuală În educarea părinţilor pot să apară probleme individuale care ar putea fi rezolvate de către profesori, consilieri, preoţi sau alţi membri marcanţi ai comunităţii. Sfatul individual permite să se ţină seama de trăsăturile caracteristice ale fiecărei familii şi constituie forma cea mai adecvată de educare a părinţilor.

3. Expuneri şi conferinţe Chiar dacă activităţile în grup şi consultaţiile personale sunt benefice, expunerile şi conferinţele pot fi utile părinţilor dacă ţin cont de nivelul cultural al acestora şi de problemele cu care se confruntă. Ar trebui realizată o colaborare reală cu universităţile în vederea abordării acestei problematici de către experţi în domeniul psihopedagogiei, sociologiei.

Educarea părinţilor ar trebui să ţină seama de instituţiile existente, pe o bază reală, de necesităţile specifice părinţilor din comunitatea respectivă.

Conţinuturile abordate ar putea varia de la probleme medicale, psihologice, sociale până la cele pedagogice:

- Aspecte generale ale vieţii de familie;
- Dezvoltarea, îngrijirea şi îndrumarea copiilor (principii generale şi recomandări practice);
- Relaţii normale între părinţi şi copii;
- Factorii emoţionali şi viaţa de familie;

Scanned with OKEN Scanner

- Înţelegerea, selecţia şi aplicarea de către părinţi a unor metode şi tehnici creative care îi pot ajuta să rezolve problemele care apar în familie;
- Sentimentul de independenţă şi răspundere

Materialul informativ utilizat ar trebui să se bazeze pe afirmaţii fundamentate şi unanim acceptate, pe argumente puternice rezultate din cercetări aprofundate şi experienţe pozitive ale părinţilor. Acest material ar trebui orientat pornind de la ideea: transformările care influenţează familia ar trebui să fie tratate corespunzător.

Sarcinile şi competenţele profesorilor/formatorilor în formarea părinţilor

Sarcinile formatorului:

- Facilitează participarea;
- Răspunde de grupul încredinţat;
- Ajută membrii grupului: să ştie ce vor; să-şi fixeze propriile obiective şi planuri de muncă; să ia decizii; să elaboreze noi proiecte;

Formatorul este animatorul activităţii grupului, pornind de la ceea ce ştiu, ce vor, ce pot şi care sunt atitudinile membrilor grupului faţă de ei, de temă, de sarcini.

Competenţele formatorului:

- Să ştie să asculte pe fiecare şi pe toţi;
- Să-i determine să vorbească deschis;
- Să-l prezinte pe fiecare ca important în grup;
- Să consilieze pe toţi;
- Să identifice legături de interacţiune/asociere cu fiecare şi să păstreze neîntrerupte aceste legături;
- Să ştie să împartă responsabilităţi specifice personalităţii fiecăruia – în funcţie de interesele, posibilităţile, ritmul de muncă al fiecăruia;
- Să inspire încrederea că fiecre va putea îndeplini rolul de animator, de organizator de grup şi activităţi;
- Să inspire încredere părinţilor. (L., Şoitu, 2005, p.89)

Educatorii părinţilor pot fi:

- **Toate persoanele** care prin profesiunea lor sunt în contact permanent cu copiii şi cu familiile lor, au în pregătirea lor iniţială noţiuni de psihopedagogie, sociologie, cu accent pe problemele familiale şi posedă competenţele enunţate mai sus. Ei ar putea fi: profesorii, învăţătorii, educatorii, asistenţii sociali, consilierii, medicii, psihologii, preoţii şi poliţiştii;
- **Specialişti educarea părinţilor** ar putea fi: psihologi, pedagogi, asistenţii sociali, medicii care posedă experienţă în domeniu dar şi o pregătire suplimentară pe problematica familiei, şcolii, comunităţii.
- **Anumite categorii de părinţi** pot fi „transformaţi" în îndrumători de grup, cu condiţia să aibă studiile necesare şi dorinţă de partcipare la acest gen de activităţi.

Probleme nerezolvate în cadrul parteneriatului şcoală-familie – sursă pentru viitoarele cercetări (reflecţie)

Educarea părinţilor nu poate fi considerată o idee trecătoare deoarece a început de prea multă vreme, se manifestă în multe colţuri ale luumii şi sub aspecte variate. Dificultăţile inerente care pot să apară se referă la metodele utilizate, conţinuturile abordate, rezultatele obţinute pe termen lung, mediu şi scurt, de principiile fundamentale ale educării părinţilor.

Problemele legate de diversele concepţii despre noţiunea de părinte, modurile de abordare a educării părinţilor vor fi rezolvate parţial pe cale experienţelor şi erorilor succesive, pe calea analizei critice a rezultatelor printr-o muncă de permanentă cercetare a problematicii familiei.

Bibliografie

Scanned with OKEN Scanner

1. Dorina Margineanu, *Consiliere si dirigentie. Consultatii. Vol.I.*, Editura Eurobit Timisoara, 1999, p.85.
2. *Ghid de orientare scolara si profesionala*, Asistenta psihopedagogica, Iasi, 1998, a) p.18, b) p.8.
3. Casa Corpului Didactic, *Consilierea si orientarea scolara*, Editura Spiru Haret, Iasi, a) p.35, b) p.36.
4. H.H. Stern, *Educarea parintilor in lume*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1972, p.28.
5. Stolz Gabriela, *Esec scolar – Risc de esec social*, Editura Victor, Bucuresti, 2000, p.125, p.131.
6. Vasilescu, A., 1980, *Perfecționarea creativității metodice în școală*, EDP, București

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SPIRITUALE

Psiholog Clinician Principal, Formator Niculina, Gheorghiță, Clinica Holisterapia

1.Introducere

Sunt și am fost preocupată de studierea și dezvoltarea ființei umane încă din copilărie. Mă interesa, mai ales cum să realizezi o sarcină într-un timp cât mai scurt și cu eficiență maximă.

Astfel de acum 20 de ani am început să caut conștientă, să cercetez și să aplic ce aflam despre potențialitățile omului și metode de a le activa. De vre-o 7 ani am început personal un program de lucru cu mine conștient pentru a activa aceste potențialități. Am constatat rezultate și efecte asupra propriei persoane și apoi am creat un program de curs de dezvoltare personală și spirituală, care se desfășoară pe un termen de 6 luni -1 an de zile pe care am început să-l transmit și altor persoane.

Studiul prezent **vizează** procesul de formare și creștere a inteligenței spirituale la adulții, într-o anumită perioadă de timp, 6 luni – 1 an, prin aplicarea unor metode și tehnici create de mine și nu numai, prin stimularea dezvoltării conștiinței de sine, creativității, voinței(perseverență), creșterii stimei de sine, creșterii forței eului.

Scopul cercetării constatative este reprezentat de identificarea dinamicii caracteristicilor și factorilor ce influențează dezvoltarea inteligenței spirituale la adulți și de crearea unor premise de natură metodologică pentru construirea unor demersuri formativ-educative în vederea promovării dezvoltării inteligenței spirituale.

2. Cadrul teoretic

2.1.Studii, teorii, dovezi științifice legate de inteligența spirituală

Începând cu secolului 21, se constată o preocupare specială asupra dezvoltării umane, și a ce se află dincolo de inteligența cognitivă si inteligența emoțională (introdusă de Daniel Goleman la începutul anilor 90).Sunt studii de dată recentă care ne arată că în afara celor două inteligențe IQ si EQ ar mai fi un al treilea Q denumit inteligența spirituală - SQ.

Danah Zohar și Ian Marshall dau o definiție inteligenței spirituale, astfel: **"Prin SQ înțeleg acea inteligență care ne ajută să abordăm și să rezolvăm problemele legate de semnificație și valori, acea inteligență care ne permite să ne plasăm acțiunile și viețile într-un context mai larg, mai bogat, dătător de sensuri, acea inteligență care ne permite să evaluăm de ce o cale de urmat este mai semnificativă decât alta."**

Astfel tabloul inteligenței umane poate fi complet integrând și ultimul SQ, adică inteligența spirituală."Inteligența spirituală SQ este instanța superioară a inteligenței noastre și reprezintă fundamentul necesar funcționării efective a IQ și EQ."- Danah Zohar și Ian Marshall

Conform dicționarului Webster , spiritual este definit ca fiind: "Principiul animator sau vital; ceea ce dă viață organismului fizic, în contrast cu elementele sale material; suflul vieții."Ființele umane sunt existențe spiritual deoarece sunt conduse de nevoia de a și pune întrebări fundamentale cum ar fi: De ce m-am născut?, Cine sunt eu de fapt?, Ce vreau eu?, Cum pot face să-mi împlinesc dorințele, Cum pot schimba ceva?, Care este scopul vieții?, De ce să merg mai departe când am oboist?, etc.

În timp vrem să ne plasăm viețile într-un context mai larg, dătător de sens și evoluție, care să ne ofere nouă și acțiunilor noastre valoare. Suntem ființe care vrem să creem în permanență să ne

Scanned with OKEN Scanner

împlinim, să simțim cum am trecut dincolo de limitele momentului.

Antropologii, neurobiologii și cei care cercetează evoluția umană spun că însăși aceste dorințe de a da sens vieții au dus la evoluția pe toate planurile a ființei umane.

În viziunea celor doi autori Danah Zohar și Ian Marshall "Inteligența spirituală îmi permite să mă întreb dacă am dorit încă de la început să mă aflu într-o situațsie sau alta. Îmi premite să mă întreb dacă vreau să modific o stare, o situație, un evenimet, și cum să fac asta? Asta înseamnă a acționa asupra limitelor situației date, permițându-mi mie să orientez situația."

În bibliografia studiată am găsit mai multe curente de cercetare legate de inteligența spirituală.

3. Obiective și ipoteze de lucru

1. Obiectivele cercetării

Identificarea nivelului inteligenței spirituale, influențată de stima de sine, conștiinciozitate, dorința de autodepășire, voinței(perseverență), forța eului, creativitate, maturitate;

Cunoașterea și acceptarea programului de lucru;

Analiza relației dintre voință (perseverență), forța eului și creșterea inteligenței spirituale;

Analiza relației dintre creșterea inteligenței spirituale și diminuarea anxietății;

Identificarea componentei timp în realizarea acestui proces;

2. Ipoteza generală: la adulții se constată un nivel diferit al dezvoltării inteligenței spirituale în dependență de nivelul stimei de sine, nivelul cunoașterii de sine, voinței (perseverenței), forței eului și autodepășirii.

3. Ipoteze de lucru:

Nivelul inteligenței spirituale este dependent de nivelul stimei de sine;

Între inteligența spirituală, stima de sine și voință este o relație semnificativă directă;

Se presupune că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între nivelurile de cunoaștere de sine și dinamica creșterii inteligenței spirituale;

Cu cât crește inteligența spirituală cu atât scade nivelul anxietății;

Se presupune că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între componenta conștiinciozității și creșterea inteligenței spirituale;

4. Metodologia aplicată

1.Subiecții

Acest studiu, cercetare a avut loc în perioada iunie - decembrie 2013

În experimentul de constatare au participat 200 de persoane, de sexe diferite în proporții egale.

Au fost persoane care au dorit să se înscrie în acest proiect , cu vârste cuprinse între 25 și 75 de ani, bărbați și femei în proporții egale. Majoritatea aveau studii superioare și o dorință mare de autocunoaștere și autodepășire.

2. Instrumentele de lucru propuse sunt:

1. Pentru identificarea nivelului stimei de sine, a cunoașterii de sine și a conștiinciozității s-a folosit NEOPIR;

2. Pentru identificarea nivelului componentei volitive, a autodisciplinei, forței eului și a creativității, s-a folosit testul ABCD-M(Big Five Minulescu);

3. Pentru identificarea preocupărilor de autodepășire, maturitate și onestitate s-a folosit ABCD-M(Big Five Minulescu);

3.Procedura de lucru propriu-zisă.

Din grupul cu nivel scăzut al inteligenței spirituale am format 2 grupe cu vârste între 35-55 ani(a câte 16 subiecți): experimental și de control, ca grupuri omogene. Grupul experimental a participant în experimentul formativ, în care au lucrat cu diverse metode și tehnici pentru dezvoltarea inteligenței spirituală prin stimularea dezvoltării conștiinței de sine, creativității, voinței, creșterii stimei de sine, creșterii forței eului, a autodepășirii.

Scanned with OKEN Scanner

Drept urmare a experimentului de constatare am reuşit să descriu, analizez şi compar subiecţii şi să evidenţiem 3 grupuri cu nivel diferit al dezvoltării inteligenţei spirituale (scăzut, mediu, înalt).

S-a implementat metodele şi tehnicile de creştere a inteligenţei spirituale timp de 6 luni printr-o întâlnire lunară de 5 ore/întâlnire.

Programul de lucru efectiva costat în câteva tehnici de bază, implementate pe rând până la a patra întâlnire. La ultimele 3 întâlniri am lucrat cu toate o dată.

a. Tehnica afirmaţiilor. Este o tehnică cu ajutorul căreia se implementează la nivel cerebral o anumită informaţie prin repetarea acelei afirmaţii de 21 de ori pe zi timp de 21 de zile. Conform neuroştiinţei un neuron creşte şi creează o reţea neuronală în timp de 21 de zile. După 21 de zile până la 6 luni acea reţea nou formată, se consolidează şi devine atitudine interioară.

b. Tehnica observatorului. Este o tehnică prin care participantul se focusează, concentrează pe un punct fix, timp în care îşi observă gândurile fără să le mai ruleze. Este o tehnică care aduce o stare de relaxare şi o liniştire a minţii.

c. Imageria vizuală. Conform neuroştiinţei este metoda cea mai rapidă de a crea reţele neuronale şi conexiuni neurale noi pentru a împlini ceea ce vrei şi vizualizezi mintal.

d. Autoanaliza. Se realizează printr-un set de întrebări ţintite pe o anumită temă unde participanţii răspund cât mai corect, cinstit cu ei astfel încât se autocunosc şi văd unde mai au de lucrat pentru a se autodepăşi.

La aceste întâlniri s-a lucrat în felul următor:

- o scurtă evaluare a îndeplinirii a ceea ce şi-au propus la întâlnirea trecută;
- se prezintă teoretic ce vom lucra practic la întâlnirea prezentă;
- se efectuează practic diverse metode care vizează creşterea şi dezvoltarea inteligenţei spirituale.
- se trag concluziile a ceea ce au conştientizat, simţit, aflat, etc.
- fiecare îşi creează o temă pe care să o lucreze timp de 21-29 de zile, până la următoarea întâlnire.

5. Rezultate

După 6 luni s-a realizat experimentul de control în care subiecţii au fost retestaţi atât din grupul experimental şi de control în care s-au evaluat componentele propuse: nivelul stimei de sine, a conştiinciozităţii, forţa eului, voinţa, nivelul autodepăşirii, nivelul anxietăţii pentru a stabili nivelul inteligenţei spirituale atins. Am constatat diferenţe statistic semnificative în nivelul de dezvoltare a inteligenţei spirituale în favoarea grupului experimental.

Prelucrarea datelor obţinute s-a realizat cu ajutorul programului SPSS 10.0 for Windows.

După evaluarea, analiza şi prelucrarea statistic am ajuns la următoarele rezultate privind cele două grupuri experimental şi de control.

D in punct de vedere statistic s-au obţinut diferenţe semnificative între creşterea inteligenţei spirituale, a cunoaşterii de sine, a conştinciozităţii prin exersarea metodelor şi tehnicilor create, cu ajutorul voinţei şi autodisciplinei.

Din punct de vedere psihologic s-au constata următoarele: cei implicaţi în experimentul de cercetare au devenit mai hotărâţi, cu o conştientizare de sine mai activă, a crescut implicarea conştientă în viaţa de zi cu zi, s-a activat şi menţinut o atitudine pozitivă, constructivă în dezvoltarea vieţii.

Li s-au diminuat considerabil factorul nevrozism şi s-a instalat o stare de echilibru între "lumea interioară şi cea exterioară".

6. Concluzii

- Obiectivul prezentei cercetări a constat în implementarea şi dezvoltarea unor metode şi tehnici care duc la creşterea inteligenţei spirituale.

Scanned with OKEN Scanner

- S-a dorit stabilirea impactului pe care aceste metode l-au avut asupra participanților. Au fost luate în considerare câteva variabile secundare cum ar fi sexul participanților, dorința de implicare și conștiinciozitatea.

- Rezultatele cercetării au fost în mare măsură cele așteptate. S-a observat faptul că programul de intervenție bazat pe metode și tehnici de creșterea inteligenței spirituale implementat, a înregistrat rezultate pozitive, în sensul că s-a constatat o schimbare semnificativă în creșterea stimei de sine, a conștinciozității, a voinței, a responsabilității.

- După implementarea și lucru conștient cu metodele și tehnicile propuse, s-a constatat diferențe semnificative între nivelul factorului nevrotism (NEOPIR) și creșterea stimei de sine, a conștinciozității.

- S-a constatat o creștere semnificativă a factorului conștiinciozitate și autodepășire(ABCDM) în cadrul programului de lucru realizat pe o perioadă de 6 luni de zile.

- S-a descoperit o influență semnificativă a nivelului creșterii cunoașterii de sine, după implementarea programului.

- S-a constatat o schimbare semnificativă în restructurarea vieții pe dimensiunea creației, a bucuriei, a energiei positive, a dorinței de nou, a diminuării până la dispariție a fricii de necunoscut.

7. Bibliografie

1. Zohar Danah și Marshall Ian, 2011, Inteligența spirituală, Editura Vellant,București;
2. Newberg Andrew și Waldman Mark Robert, Cum ne schimbă Dumnezeu creierul,2009, Editura Curtea Veche, București;
3. Dispensa Joe, Antrenează-ți creierul,2012, Editura Curtea Veche, București;
4. Davidson J Richeard și Begley Sharon, 2013, Creierul și inteligența emoțională, Editura Litera, București;
5. Wenger Win și Poe Riceard, 2003, Factorul Einstein, Editura Amaltea, București,;

Amen G.Daniel, 2008,Schimbăți mintea ca să te vindeci de tulburările emoționale, Editura Curtea Veche, București, 2008;

6. Hanson Rick și Nendius Richard, 2011,Creierul lui Buddha. Editura Paralela 45, Pitești;
7. Baumeister F. Roy și Tierney John, 2011, Voința, Editura Paralela 45, Pitești;

Peck M.Scott, 2001, Drumul către tine însuți, Editura Curtea Veche, București;

8.Mulford Prentince, 2000, De vorbă cu mine însămi, Editura Universal Dalsi,;

9.Spalding Baird, 2003, Modelul divin, Editura Herald, București;

10. Talbot Michael , 2006, Universul Holografic, Editura Cartea Daath,Cluj Napoca;
11. Myss Caroline, 2009, Anatomia spiritului, Editura Cartea Daath,Cluj Napoca;
12. Aamodt Sandra și Wang Sam, Secretele creierului uman, 2013, Editura Litera, Bucuresti;

Artur S. Bard, Dr.Mitchell G. Bard, 2006, Să înțelegem creirul, Editura Curtea Veche, București;

13. Nuță Adrian, 2007, Mai mult de 10%. Unitatea verticală a creierului, Editura SPER,București;
14. Gheorghiță Niculina, 2012, Regăsirea puterii interioare, Editura Hamangiu, București,;
15. Gheorghiță Niculina, 2013, Bucuria de a trăi fără mască, Editura StudIS, Iași;
16. Gheorghiță Niculina, 2013, Bucuria de a trăi în și cu Dumnezeu, Editura StudIS, Iași;
17. Gheorghiță Niculina, 2013,Credințele noastre creează realitatea noastră, Editura StudIS, Iași;
18. Peck M. Scott, 2007 Drumul către tine însuți și mai departe, Editura Curtea Veche, București;
19. Moreau Andre, 2007, Autocunoaștere și autoterapie asistată, Editura Trei, București;
20. Dr. Olivier de Ladoucette, 2012, Forța minții, Editura Trei, București;
21. Salome Jacques, 2012, Ce-ar fi dacă ne-am inventa propria viață, Editura Curtea Veche, București;
22. J .Wellwood, 2006, Psihologia trezirii. Budismul, psihoterapia și calea transformării personale și spirituale, Ed. Elena Franscisc Publishing, București;
23. Les Barbanell, 2011, Adio vinovăție!, Editura Trei, București;
24. Dr. Dulcan Constantin, 2008, În căutarea sensului pierdut, Editura Eikon, Cluj Napoca;

Scanned with OKEN Scanner

25. Dr. Dulcan Constantin , 2010, Către noi înşine, Editura Eikon, Cluj Napoca;
26. Joung G.Carl , 2013, Dinamica inconştientului, Editura Trei, Bucureşti.

IMPACTUL MIGRAȚIEI ASUPRA FAMILIEI CONTEMPORANE

Golovei Lilia, Master în științe sociale, psiholog, grad didactic 1, Gimnaziul „Galata", Chișinău, Republica Moldova, Ambasador al Păcii

Noi toți venim din anumite familii. Familii le sunt mici, mari, extinse, nucleare, formate dintr-o generație, multi-generații, cu un singur părinte, cu doi părinți, cu bunici... O familie poate exista temporal sau pentru câteva săptămâni, poate fi permanentă sau pentru totdeauna. Devenim parte a unei familii la naștere, prin adopție, căsătorie, sau prin dorința de sprijin reciproc. Ca membri ai familiei, ne hrănim, ne protejăm și ne influențăm unii pe alții. O familie este o cultură prin ea însăși, cu valori diferite și căi unice de realizare a viselor și împreună familiile noastre devin sursă a bogăției moștenirii culturale și diversității spirituale. Fiecare familie are puncte tari și slăbiciuni, care variază în funcție de membrii individuali și de familie ca unitate. Familiile noastre creează vecinătatea, comunitatea, statelor și națiunilor. (Raportul House Memorial 5 Task Force on Young Children and Families, Washington, 1990)

Familia este acel izvor din care membrii ei își pot extrage resursele pentru a face față vieții, greutăților ei. Ea este locul în care copiii caută înțelegere și susținere, afecțiune și devotament, avînd ca scop asigurarea nevoilor membrilor ei, păstrându-le coerența. *Principala menire a familiei constă în creșterea viitoarei generații, pentru a fi gata să ducă o viață autonomă, oferind un astfel de mediu în care copilul să se dezvolte și să se formeze ca personalitate armonios dezvoltată.*

La momentul actual se resimte o „criză de autoritate" în familie. Cauzele sunt diverse. „șomajul, sărăcia și numărul crescând de familii dezorganizate, liberalismul prost înțeles al educației se răsfrâng asupra copilului, determinând „anemierea" morală a acestuia, slăbirea afecțiunii părintești, afectarea echilibrului psihic al protagoniștilor, abandonul școlar, vagabondajul, delincvența." [1, p. 11] O altă cauză este plecarea unor părinți la muncă în străinătate. Cel de-al treilea tip de familii luptă pentru supraviețuire sau se confruntă cu conflicte interne din diverse motive, iar educația copiilor (funcția primordială a părinților) este lăsată într-o parte. În ultimii ani în RM poate fi identificat și un al patrulea tip de familie – familia refugiată.

În ultimii ani în Moldova au apărut şi s-au dezvoltat o serie de probleme, printre care cele ce ţin de „sănătatea fizică şi morală a familiei." Schimbările politice şi economice au înrăutăţit mult situaţia familiilor contemporane. Pierderea unui loc stabil de muncă, salariile mici, schimbările din domeniul învăţământului, ocrotirii sănătăţii, conflictele interetnice etc. au schimbat radical planurile de viaţă ale persoanelor prin căutarea unor variante noi de câştiguri. „Una din strategiile frecvent adoptate este migraţia".

Legea R. Moldova nr. 1518-XV din 06.12.2002scrie: **"Migraţia** este permutarea teritorială a persoanelor, însoţită de schimbarea locului de trai." Iar, conform Organizaţiei Internaţionale pentru Migraţie, **migraţia** reprezintă mişcarea populaţiei, în proces de deplasare a persoanelor sau grupurilor, dintr-un loc în altul, cu traversarea hotarelor unei ţări sau în interiorul acesteia."

Miftode V. (2007) consideră că în rezultatul migraţiei:

- Familia este instituţia cea mai afectată întrucât, de regulă, migrează unul dintre soţi, fapt ce deteriorează grav ansamblul relaţiilor intra-familiale şi, deci, funcţionalitatea grupului de bază al societăţii;
- Copiii sunt persoanele cele mai afectate atât în relaţiile familiale, cât şi în statutul lor şcolar, în percepţia publică şi, mai ales, în starea lor emoţională (ruptura de un părinte provoacă stres, emoţia deprivării, şocul etc.);
- La nivel societal se formează convingerea că asigurarea unor condiţii de viaţă acceptabile în ţară este imposibilă, copiii aspirând la rândul lor, să emigreze.

Scanned with OKEN Scanner

- Se adânceşte, din păcate, polarizarea socială în comunităţile afectate de migraţiile externe, între familiile cu migranţi, tot mai bogate (vile sau case modernizate, maşini luxoase, bunuri „occidentale") şi familiile non-migranţilor, tot mai sărace sau în continuă sărăcire. [3, p.4];
- În cazul refugiaţilor familiile sunt nevoite să lase totul, inclusiv documentele de identitate personală, cerşind azil politic în ţări, aflate la sute şi mii de kilometri de ţara de baştină.

În cazul Republicii Moldova mai des se vorbeşte despre emigrarea persoanelor peste hotare – şi aici se vehiculează cu noţiunea de **familie temporar-dezintegrată** (familia, în care 1 sau ambii părinţi sunt plecaţi peste hotarele republicii în căutarea unui serviciu mai mult de jumătate de an). Mult mai rar se discută despre **familiile refugiate** (familii, care au emigrat din ţara de origine din motive politice, religioase etc.)

În 2005, potrivit declaraţiilor făcute de Anghelina Apostol, viceministrul Muncii şi Protecţiei Sociale, în Republica Moldova erau circa 23-25 mii de copii, rămaşi fără supravegherea părinţilor, în timp ce datele studiului efectuat de Organizaţia Internaţională pentru Migraţie din acelaşi an vorbeşte despre 567 000 persoane. În 2006 numărul copiilor din R. Moldova cu unul sau ambii părinţii plecaţi peste hotare era de peste 94099, anul 2007 – 99547, 2008 -110490. La începutul anului 2014 numărul persoanelor plecate la muncă peste hotare a ajuns la 1 milion.

Plecarea părinţilor peste hotare are efecte atât pozitive, cât şi negative. Astfel în aceste familii creşte nivelul de trai. Persoanele pe cate contribuie la schimbul cultural, aducând o mentalitate nouă, care influenţează mediul familial. Totuşi, efectul negativ este mult mai mare. Studiile efectuate de Secţia Cercetări Socio-Demografice ale Familiei a Institutului de Filizofie, Sociologie şi Ştiinţe Politice al AŞM demonstrează influenţa negativă al migraţiei peste hotare asupra familiei. Din cauza muncii peste hotare părinţii vizitează familia de 2-3 ori pe an, iar durata despărţirii pentru multe familii este de 3-5 ani. S-au format un fel de relaţii „familii la distanţă", care sunt foarte fragile. În astfel de familii este mare riscul divorţurilor, iar „lipsa de supraveghere, lipsa grijii părinteşti, corelate cu absenţa lipsei autorităţilor, inclusiv şcolare, faţă de problema copiilor rămaşi fără îngrijire" pretinde a fi una din cauzele apariţiei comportamentelor deviante. Un alt studiu efectuat de Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) cu suportul UNICEF demonstrează că practic singurele mijloace de comunicare între părinţii plecaţi şi copii sunt telefoanele şi coletele. Aceşti copii preferă să comunice în grupuri mici, îndeosebi cu cei ce se află în aceeaşi situaţie cu ei. Ei caută nişte persoane de încredere, cu care ar putea discuta problemele apărute. „Dorul, tristeţea, singurătatea, sentimentul de insecuritate, însoţite de lipsa abilităţilor de a-şi controla şi exprima neagresiv emoţiile în diferite situaţii sunt doar câteva din stările afective dificile şi neplăcute cu care se confruntă copiii după plecarea părinţilor." [2, p. 19-21]

Copiii din FTD au un profil asemănător cu cei ce trăiesc în familii monoparentale ca urmare a despărţirii părinţilor sau a decesului unuia dintre ei. Acest lucru demonstrează, că „deşi plecarea la muncă este temporară, efectele asupra copiilor pot fi similare cu cele ale pierderii unui părinte prin divorţ sau deces."

Este în creştere şi numărul familiilor, cu statut de refugiat. Ei au abandonat ţara natală, deoarece conflictele armate, persecuţiile cu caracter religios, etnic etc. Le pun viaţa în pericol. Desigur, datele sunt mult mai modeste. Numărul persoanelor în procedura sistemului de protecţie şi azil în Moldova în ultimii 7 ani variază între 177 – 259. În 2013 eru înregistraţi 214refugiaţi şi 6 solicitanţi de azil. La moment aproximativ 70 dintre beneficiari sunt copii. Preponderent familiile, care cer azil politic în Republica Moldova, sunt din Afganistan, Iordania, Somalia, Iraq, Siria, Sudan, Uzbekistan, Cecenia, Kîrgîstan, Armenia, etc. Jumătate din solicitanţi vin din Siria.

În cazul familiilor refugiate, de asemenea, putem identifica atât efecte negative, cât şi pozitive. Organele oficiale le oferă un mediu relativ securizant în ceea ce priveşte oferirea azilului cu oferirea unui pachet de asistenţă socială, ce durează de la 0,6 până la 1-2 ani – considerată perioadă de adaptare

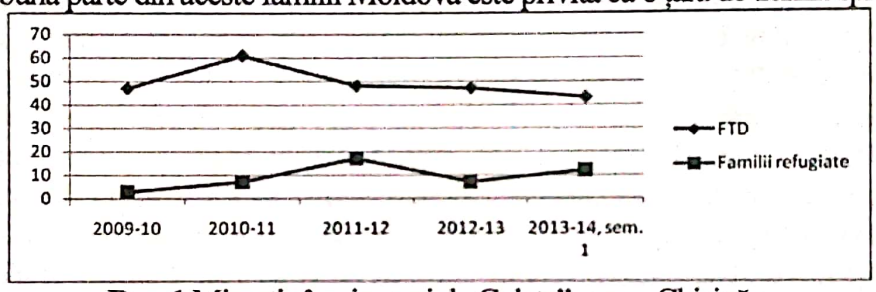
Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

și integrare. Biroul Migrație și Azil al RM, Înaltul Comisariat al Națiunilor Unite pentru Refugiați (UNHCR) AO „Ave copiii" și Centrul de Caritate pentru Refugiați se preocupă că acestor familii să le fie asigurată aceleași drepturi, să aibă acces la protecție îi ajută să se integreze în societate.

Gimnaziul „Galata" din mun. Chișinău, la fel ca și toate instituțiile de învățământ din republică de mulți ani se confruntă cu problema migrației. Numărul familiilor temporar-dezintegrate, la prima vedere (Des. 1), esteîn descreștere. Dar în raport cu numărul elevilor per an numărul copiilor rămași fără 1 sau ambii părinți este practic stabil. În plus, fluctuația elevilor este legată în cea mai mare parte de migrația părinților. 2-3 copiii anual pleacă peste hotare la părinți, 5-10 copii sunt nevoiți să-și schimbe locul de trai, plecând la bunici, rude etc.

O altă problemă, mai puțin sau deloc prezentă în alte școli, este integrarea copiilor din familiile refugiate, deoarece gimnaziul este unica instituție de învățământ din RM, unde își fac studiile cea mai mare parte a copiilor din astfel de familii (deoarece în apropiere se află Centrul de Plasament pentru Refugiați). Prima problemă, cu care se confruntă administrația gimnaziului, este lipsa totală sau parțială a documentelor, pe care trebuie să le prezinte familia acestor copii. A doua problemă, care afectează orice fel de relație, este bariera lingvistică. Limba română nu e cunoscută de nici un copil. Este foarte mic numărul copiilor, care cunosc limba rusă (aceștia vin preponderent din fostele republici ale URSS) sau limba engleză (Afganistan, Siria). A treia problemă este lipsa interesului de a studia limba română, deoarece pentru o bună parte din aceste familii Moldova este privită ca o țară de tranzit spre Europa.



Des. 1 Migrația în gimnaziul „Galata", mun. Chișinău

Acestea și o mulțime de alte probleme administrația, cadrele didactice, elevii gimnaziului încearcă să le rezolve în parteneriat cu Centrul de Caritate pentru Refugiați și AO „Ave, copiii!". În paralel, deoarece evităm etichetarea și separarea elevilor după anumite criterii, organizăm diverse activități și pentru elevii din familiile temporar-dezintegrate, care, deși vorbesc aceeași limbă, deși material sunt mai avantajați, de multe ori se autoizolează, considerându-se trădați, neglijați, părăsiți.

Tradiționale se organizează diverse acțiuni extrașcolare, care înlesnește apropierea dintre elevi, indiferent de limbă vorbită: Ziua sănătății; competiții sportive: Baschetul vesel, volei; Revelionul, în cadrul căruia anual elevii călătoresc imaginar „Prin țările lumii", colaje în cadrul săptămânii psihologiei, care atât prin tema propusă, cât și prin activitatea comună a tuturor elevilor din treaptă gimnazială, îi ajută să se cunoască mai bine; jocurile psihologice („Țara egalității"), traininguri („Roata păcii"), etc.

Trainingul „Roata păcii" are ca obiective integrarea copiilor din familiile refugiate în mediul școlar, dezvoltarea empatiei și presupune simularea situațiilor, cu care se confruntă persoanele refugiate.

Exercițiul*Barieralingvistică* propuneelevilorsă-șiimaginezecă au sositîn Moldova, pentru a solicitaazil. Pentruaceastatrebuiesăcompleteze o cerere de oferire a azilului. Întrebările formularului sunt scrise în limbi diferite. Nici o întrebare nu este în limba vorbită de participanți. „Funcționarul" (moderatorul), care primeștecererile nu oferă explicații și refuză azil, motivînd că formularul nu este completat corect. Se discută sentimentele trăite de participanți.

Exercițiul*Istoria mea* propune elevilor să-și imagineze în continuare că au venit din altă țară și să inventeze o istorioară, în care săscrie de unde a venit, de ce a abandonatțaranatală, cesimte.

(Pentru participanții trainingului a fost interesant să asculte istoriile a 2 colegi, (din

familiirefugiate), veniţi din Afganistan. În plus, o istorioară a fost prezentată în limba engleză, iar traducerea a fost realizată de diriginta clasei.

Exerciţiul*Mutareconstrînsă* Se formează 2 grupuri, care prezintăelevi din 2 clase. Într-o clasăeleviisunttoleranţi, înclasaparalelă – suntintoleranţi. Înambelegrupuri se alegecîte „1 elevnou", care ies din salăpentru 3min. Fiecaregrupalegestrategia de conduită, pe care o utilizează față de „elevulnou-venit". În final se discută.

Exerciţiul*Lumeaidealăeste* o victorină. Elevii împărţiţiîn 3 grupuri completează „Roatapăcii" (un cerc împărţit în 21 sfere ale vieţii). Cuvintele-cheie trebuie descoperite în proverbele şi maximele completate parţial. Prin completarea sferelor se ajunge la armonie: în pace cu sine însăşi, în pace cu natura, în pace cu lumeaînconjurătoare.

Joculpsihologic „Ţaraegalităţii" are caobiectiveintegrareaelevilor din familiile temporar-dezintegrate şi familiile refugiate în colectivul clasei şi aprecierea diversităţii culturale a lumii.

Exerciţiul*Domino* propune elevilor să invite în dreapta/stînga sa pe cineva, care se aseamănă cu el.

Exerciţiul*Cum vădpealţii* dezvoltă spiritul de observaţie a participanţilor. Un elev stă cu spatele la grup şi este rugat să numească pecineva, care are ochii albaştri, vestă albă etc...

Introducereînjoc Pe pămînt au sosit extratereştrii. Pe planeta lor savanţii au descoperit legea universală a lumii, conform căreia lumea se împarte în 2 grupuri: oamenii cu ochi albaştri sunt conducători, oamenii cu ochi căprui sunt apţi doar pentru muncă fizică.

Lucruîngrup Se formează 2 grupuri. Cei cu ochii albaştri vor elabora legile ţării, iar cei cu ochii căprui vor selecta o fişă (nume de profesiune) şi o vor reprezenta prin desen. După 10 min. se citeşte Codul de legi şi se prezintă desenele.

Continuarea poveştii Pe neaşteptate pe pămînt vine o altă delegaţie de extratereştri, care demască prima delegaţie, afirmînd că cei cu ochii căprui sunt stăpîni, iar de munca fizică se ocupă cei cu ochii albaştri. Respectiv, fiecare grup realizează o altă sarcină. În final elevii analizează sentimentele şi emoţiile trăite în ambele situaţii.

Exerciţiul *Ţara egalităţii* Se formează grupuri a câte 5-6 elevi, care vor desena o hartă spre Ţara egalităţii, care va apărea în viitor. Se propune elevilor să-şi amintească poveştile citite în copilărie şi semnificaţia piedicilor întîlnite de personaje.

Migraţiaeste un fenomen, ce nu poate fi eliminat din viaţa cotidiană. Indiferent de cauză, care impune o persoană sau o familie să abandoneze ţara de origine, este important să identificăm şi să aplicăm acele strategii, care înlesnesc şi ajută oamenii să se adapteze şi să se integreze în societatea, parte a căreia devin.

Bibliografie

1. Cosma T., (2001), *Şedinţe cu părinţii în gimnaziu,* Polirom, Iaşi, 176 p.
2. Ianachevici Mariana, (2007) *Lipsa de supraveghere parentală: migraţia părinţilor şi suferinţele copiilor.* În: Didactica Pro..., Nr 5-6, p. 19-21.
3. Miftode, V., (2007), *Migraţia – caracteristici ale fenomenului.* În: Migraţia şi efectele ei în plan familial (Suport de curs adresat participanţilor la proiectul Migraţia şi traficul minorilor neînsoţiţi: măsuri urgente pentruminorii aflaţi în situaţie de vulnerabilitate extremă), OIM, 107 p.
4. www.avecopiii.md
5. www.bma.gov.md

Scanned with OKEN Scanner

ROLUL COMUNICĂRII ÎN STABILIREA RELAŢIILOR INTERPERSONALE

Prof. Gabriela Maxim, Şcoala Gimnazială "Alexandru Vlahuţă", Iaşi

Reforma comprehensivă a învăţământului gimnazial şi liceal a fost concepută în scopul aplicării prevederilor Legii învăţământului numărul 84/1995, referitoare la idealul educaţional de formare a tinerilor pentru integrare într-o societate democratică şi într-o economie de piaţă. Aceasta vizează perspectiva integrării euro-atlantice a ţării noastre. Reforma urmăreşte schimbarea conţinutului şi a formei procesului de învăţământ pentru ca educaţia tinerilor să fie compatibilă cu funcţionarea eficientă a unei societăţi deschise. Învăţarea trebuie să-şi dovedească eficienţa prin competenţele reale ale tinerilor în acord cu realitatea socială şi economică de după 1989. Un loc important în reforma învăţământului îl ocupă refacerea legăturilor dintre şcoală şi comunitate. Astfel, pentru prima oară în România după cincizeci de ani, şcolile au autonomie, putându-se astfel realiza un sistem de relaţii între şcoală, familie şi comunitate, astfel încât implicarea comunităţii să contribuie la sporirea calităţii educaţiei şcolare şi la crearea unui climat favorabil dezvoltării individului.

Studiile din domeniul educaţional au arătat că deprinderile sociale insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanţe academice scăzute, probleme emoţionale şi comportamentale, dificultăţi de adaptare socială. Deprinderile de comunicare şi relaţionare reprezintă un factor de protecţie faţă de comportamentele de risc (consum de alcool, droguri etc.).

Cercetările din domeniul vieţii sociale a adolescenţilor arată că peste 75% dintre persoanele sub 18 ani se simt adesea singure (Eunson şi Henderson, 1987). Sentimentul de singurătate în perioada preadolescenţei şi adolescenţei poate deveni acut; factorii ce declanşează şi menţin această stare sunt: deficitul abilităţilor de comunicare, de relaţionare, timiditatea, stima de sine scăzută, inabilitatea de exprimare emoţională, deprinderi ineficiente de asertivitate, timp îndelungat petrecut singur, participarea scăzută la activităţile sociale şi extracurriculare.

Efectele singurătăţii şi izolării sociale pot fi de lungă durată culminând cu depresia şi anxietatea.

Consultantul UNICEF, Traian Vrăsmaş, afirma : „ *Trebuie să asigurăm acestor copii o integrare socială completă, participarea şcolară fiind, de fapt, exercitarea unui drept uman fundamental, potrivit principiului nondiscriminării din Convenţia Drepturilor Copilului."*

Conceptul de comunicare este utilizat în diferite accepţiuni din multiplele sectoare ale cunoaşterii. Termenul provine din latinescul „comunicare", fiind moştenit în limba română sub forma „cuminecare", surprinzând două dimensiuni: sacră şi comunitară. Comunicarea umană este un proces de tip tranzacţional prin care oamenii transferă energii, emoţii, sentimente şi schimbă semnificaţii.

„ Oamenii trăiesc în comunitate în virtutea lucrurilor pe care le au în comun, iar comunicarea este modalitatea prin care ei ajung să deţină în comun aceste lucruri. Comunicarea e un mod de a exista al comunităţii." (John Dewey)

Comunicarea se poate desfăşura pe mai multe nivele. Un proces autentic de comunicare este **comunicarea intrapersonală,** în interiorul căreia emiţătorul şi receptorul este acelaşi, iar masajul nu trebuie obligatoriu decodificat.

Un alt nivel al comunicării îl constituie **comunicarea intertpersonală**, ce presupune explorarea universului interior, o comunicare în şi către sine.

În instituţiile de învăţământ se acordă o atenţie sporită dezvoltării **comunicării de grup.** Aceasta are loc în colectivităţi restrânse, permiţând schimburi de idei şi emoţii, precum şi împărtăşirea unor experienţe, în vederea aplanării unor conflicte sau blocaje în comunicare.

Pentru o activitate eficientă a grupului este binevenită preocuparea de a identifica rolul potrivit membrilor. Rolurile în interiorul grupului pot fi: lucrător în echipă, evaluator, leader, finalizator, moderator etc.

- **Ameliorarea comunicării – eliminarea blocajelor în comunicare**

Scanned with OKEN Scanner

Comunicarea, considerată fundamentul relaţiilor interumane, alături de abilităţile asertive specifice, constituie o parte a comportamentului social al omului modern şi al lumii în care trăieşte. Probleme precum dificultatea de exprimare a ideilor personale în cadrul grupului, sau solicitarea unui serviciu, sau dimpotrivă nerefuzarea unei solicitări reprezintă exemple de comportament neproductiv în anumite relaţii interpersonale.

Modul în care ne exprimăm atitudinile faţă de noi înşine şi de lumea în care trăim se realizează prin interacţiunea cu ceilalţi. În relaţiile de comunicare pot apărea, în anumite momente, blocaje datorate unor stimuli exteriori (distanţa în timp şi spaţiu) sau legate de propria noastră persoană (percepţii, gânduri, valori). Ele distorsionează mesajele pe care le primim sau le transmitem. Vom putea depăşi distorsiunile în relaţiile interpersonale afirmându-ne într-o manieră responsabilă, prin asumarea consecinţelor propriilor atitudini şi comportamente.

În cadrul comunicării pot apărea diferite blocaje, ca apanaj al unor serii de factori de influenţă, cum ar fi:

- **Critica -** *„ Tu eşti vinovat pentru .... "*
- **Etichetarea -** *„ Eşti ca toţi ceilalţi!"*
- **Lauda evaluativă -** *„ Întotdeauna ai fost un copil bun !"*
- **Oferirea de sfaturi -** *„ Dacă aş fi în locul tău....."*
- **Ameninţarea -** *„ Dacă nu faci ce spun eu, atunci...."*
- **Abaterea -** *„ Hai să vorbim despre altceva...."*
- **Ordinele -** *„ Fă-ţi imediat tema !"*
- **Argumentarea logică impusă -** *„ Dacă ai fi luat zece, ai fi putut merge vara asta la mare. "*

O metodă de a împiedica aceste blocaje constă în evitarea comunicării atunci când indivizii sunt afectaţi de emoţii puternice. Aceste stări îi pot face incoerenţi sau pot distorsiona sensul mesajelor transmise.

Diferitele tipuri de personalităţi pot provoca blocaje în comunicare. Adeseori, propria noastră percepţie a persoanelor din jurul nostru este afectată şi, ca urmare, comportamentul nostru afectează pe acela al partenerului comunicării. Această „înfruntare a personalităţilor" este una dintre cele mai frecvente cauze ale blocajului în comunicare.

Ca o sugestie de ameliorare a acestei situaţii trebuie să fim pregătiţi să ne studiem propria persoană, pentru a observa dacă o schimbare în comportamentul nostru poate genera reacţii satisfăcătoare, ducând la eliminarea blocajelor.

Pentru o mai bună relaţionare la nivelul grupului, se pot folosi diverse strategii:

- construirea unei relaţii de colaborare prin „evitarea bisericuţelor";
- promovarea identităţii de grup printr-o atitudine pozitivă şi o imagine pozitivă despre ei înşişi;
- responsabilizarea membrilor grupului;
- asigurarea participării acestora la discuţii;
- formarea abilităţilor de ascultare activă;

- **Sugestii de activităţi care facilitează comunicarea interpersonală**

Competenţele, valorile şi atitudinile de care au nevoie elevii pentru reuşita personală şi socială nu pot fi formate numai intermediul disciplinelor şcolare clasice (formale). La fel ca multe alte iniţiative educaţionale ce au avut ca scop îmbunătăţirea relaţiilor sociale la nivelul şcolii, comunităţii şi colectivului de cadre didactice, proiectul ***„ Big brother – Interacţinea dintre generaţii "***, oferă o serie de activităţi cu caracter interdisciplinar, care folosesc strategii didactice moderne de lucru în grup şi în echipă.

Temele abordate sunt teme integrate (interdisciplinare) care se centrează pe dezvoltarea personală şi socială a elevilor. Acestea au un caracter transversal, surmontând graniţele disciplinelor şcolare tradiţionale şi propun formarea unor competenţe şi/sau valori pentru viaţa de zi cu zi.

Scanned with OKEN Scanner

Teme cross-curriculare preocupate în primul rând de promovarea unor comportamente, valori şi atitudini pozitive (dezvoltarea personală, integrarea socială, diversitatea culturală). Aceste teme încearcă să răspundă unor nevoi sociale percepute ca fiind de o importanţă crucială, dar care nu pot fi abordate corespunzator în cadrul unei singure discipline sau al unui grup de discipline independente, necorelate. Aceste teme ridică probleme greu de inclus (de acomodat) în structura unei anumite discipline. Aceste probleme au un caracter complex si ele au apărut ca urmare a unor provocări pe care societatea contemporană le adresează educaţiei. Activităţile propuse vizează: educaţia pentru mass-media, negocierea şi rezolvarea conflictelor, calitatea vieţii, educaţie prin artă, educaţie pentru valori etc.

Preocuparea iniţiatorilor este aceea de dezvoltare a unor competenţe de bază, cum ar fi comunicarea, rezolvarea de probleme, a învata să înveti etc. Aceste competenţe nu „aparţin" unei anumite discipline, ele au însă un mare potenţial de transfer la nivelul curriculum-ului ca întreg şi la nivelul contextelor concrete de viaţă.

Învăţarea inovatoare, ca element esenţial al educaţiei pentru schimbare nu este altceva decât un mijloc necesar de a pregăti atât indivizii, cât şi societăţile să acţioneze concertat în situaţii noi, mai ales în situaţii care au fost şi continuă să fie create de omenirea însăşi. O greutate notabilă în derularea acestor noi educaţii vine şi din faptul că apar dificultăţi în ceea ce priveşte formarea educatorilor (profesorilor) capabili să predea în manieră modulară sau pe grupaje de conţinuturi cu caracter inter sau transdisciplinar.

Bibliografie

1. George Vaideanu, Educatia la frontiera dintre milenii, Editura Politica, Bucuresti, 1988
2. S. Cristea, C. Constantinescu, Sociologia educatiei, Editura Hardiscom, Pitesti, 1988
3. C. Cucoş, Psihopedagogie, Ed. Polirom, Iaşi, 1998;
4. Adriana Băban, Consiliere educaţională, Editura Psinet, Cluj-Napoca, 2001
5. Jean – Marc Monteil, Educaţie şi formare, Editura Polirom, Iaşi, 1997

CONSILIEREA COPIILOR AI CĂROR PĂRINŢI LUCREAZĂIN STRĂINĂTATE

Prof.psiholog Lidia Arosoaie, Liceul„Dimitrie Cantemir" Darabani

„Cea mai mare bogăţie din aceasta lume sunt copiii ,mai mult decât toţi banii din lume si toata puterea de pe pământ"
Mario Puza

Reuşitele sau insuccesele din viaţa unei persoane sunt determinate de experienţele trăite în copilărie. Copilăria reprezintă "temelia" pentru modelarea predicţiilor emoţionale de-o viaţă ale fiecărei fiinţe umane. Pornind de la acest considerent, este de remarcat că unele dintre cele mai grăitoare lecţii pentru un copil vin, sau ar trebui să vină, din partea părintelui. Copilul, în perioadele importante din viaţa lui - primii ani, clasa întâi, preadolescenta, adolescenţa - are nevoie ca părinţii să-i fie alături. Părintele este primul şi nelipsitul sprijin din viaţa unui copil. Familia ar trebui sa fie un mediu in care copilul sa se simtă iubit, sa fie in siguranţa, sa găsească un model parental si un model educaţional pe care sa-l aplice in viitor când va fi el însuşi părinte.

Odată cu intrarea României in Uniunea Europeana, în majoritatea cazurilor, viaţa de familie nu mai oferă un sprijin sigur pentru tot mai mulţi copii, deoarece instabilitatea socio-economică din România şi tranziţia au determinat pe mulţi dintre părinţii români să plece la muncă în străinătate pentru a-şi putea întreţine familia.

Fiecare dintre noi ştim ca principala funcţie a familiei este aceea de a creste tinerele generaţii, de a le face capabile sa duca o viaţă autonoma si de a-şi asuma la rândul lor responsabilitatea de a creşte noi generaţii. Evoluţia unui copil, de la naştere până la vârsta adultă, presupune parcurgerea unor etape

Scanned with OKEN Scanner

în cadrul cărora rolul părintelui este uneori decisiv pentru asigurarea unei dezvoltări normale a copilului lor din perspectivă psiho-socială. Însă acest rol al familiei, este puternic perturbat, de plecarea unuia sau a ambilor părinți in străinătate pe o perioada mai lunga sau mai scurta de timp si care, din dorința de a câștiga bani, de a le oferi un trai mai bun, lasă creșterea si educația copiilor lor in grija altor persoane

Dar banii din străinătate vin cu un preț greu pentru cei rămași acasă. Destinele a mii de copii români au fost deturnate, după ce părinții lor au plecat la muncă peste hotare. Lăsați fără dragoste și supraveghere părintească, mulți copii conștiincioși la scoală ajung chiulangii, fete cuminți o iau pe cai greșite, rămân însărcinate, băieți ascultători se apuca de fumat, băut ,devin bătăuși , devin depresivi. Chiar dacă depresia pare a fi o afecțiune care atinge persoanele mature, în realitate sunt foarte mulți copii care trec printr-o asemenea experiență extrem de dificilă. Cazurile de suicid sunt destul de frecvente în cazul copiilor care sunt practic abandonați. E o formă de abandon absența părinților sau a unuia dintre ei, în special a mamei, care reprezintă suportul de afectivitate și îngrijire pe care ar trebui să-l aibă un minor până în 14 ani. Aici vorbim despre familii dezbinate, aflate într-un proces de dezorganizare, iar copii sunt pradă celor mai apăsătoare trăiri din punct de vedere afectiv, emoțional: depresie, anxietate, teamă, singurătate, starea aceea de nesiguranță. Toate acestea trasează un destin destul de ambiguu, uneori pur și simplu pecetluit cu eșec. Sigur, aici trebuie adăugată toată această simptomatologie de ordin psihic, patologic și ar trebui să luăm în seamă și fenomenele de ordin social care însoțesc aceste trăiri: abandonul școlar, fuga de acasă, vagabondajul, de multe ori consumul de droguri, alcool, prostituția.

Fenomenul copiilor „orfani "cu părinți este, probabil, unul dintre cele mai neașteptate, pe care le trăiește familia românească.

Pentru prevenirea situațiilor nedorite de vulnerabilitate și de risc, sistemul românesc de asistenta socială și în special cel de protecția copilului, s-a îmbunătățit simțitor în ultimii ani și o serie de standarde de nivel înalt și prevederi legislative au acompaniat acest proces în dorința de a răspunde problematicii cât mai diversificate a protecției drepturilor copilului.

Practica ne arată însă că aplicabilitatea prevederilor legislative în teren este redusă, fie din cauza multitudinii de prevederi legislative apărute într-un interval scurt de timp, fie din cauza modului diversificat și complex în care inter-relaționează instituțiile administrației publice centrale și locale. La aceste considerente se adaugă și faptul că prevederile legislative acoperă uneori parțial aspectele concrete din teren, ceea ce conduce la o abordare segmentară sau la implementare parțială.

Migrația forței de muncă nu poate fi controlată, însă consecințele pe care le are plecarea părinților la muncă în străinătate pot fi însă abordate în așa fel încât copilul rămas acasă să nu mai recurgă la gesturi extreme. Atenuarea sentimentelor recurente pe care copilul le resimte frecvent - stimă de sine scăzută, vinovăție, angoasa de abandon, subaprecierea - devine posibilă într-un mediu favorabil participării copilului la viața comunității în care trăiește.

Școala joacă un rol important, de cele mai multe ori informal, în oferirea de servicii sociale copiilor ai căror părinți (unul sau amândoi) sunt plecați temporar în străinătate.Ca profesor psiholog la Cabinetul de asistenta psihopedagogica al Liceului „Dimitrie Cantemir"Darabani ,am stabilit câteva direcții de acțiune și intervenție, cele mai importante au fost următoarele:

1. Intervenție psiho-socială pentru prevenirea și combaterea efectelor neglijării

• Evaluare și intervenție psihologică. Evaluarea problemelor de natură psihologică a copilului survenite ca urmare a neglijării fizice și emoționale a acestuia și soluționarea acestora prin terapie specializată;

• Consiliere (pentru copil, părinte, persoană de îngrijire) cu scopul menținerii și îmbunătățirii relațiilor copilului cu părinții și alte persoane resursă pentru acesta;

Scanned with OKEN Scanner

• Activități de socializare pentru prevenirea (auto)marginalizării copilului în cadrul grupului de prieteni și a colegilor;

• Facilitarea instituirii unei măsuri de protecție pentru acei copii lipsiți de grija unui adult, în conformitate cu legislația în vigoare;

• Facilitarea obținerii prestațiilor prevăzute legal, de care copilul sau reprezentantul legal al acestuia pot beneficia.

2. **Dezvoltarea abilităților și a comportamentelor pro-sociale**

• Formarea de abilități de viață independentă cu scopul dezvoltării capacității de acomodare a copilului cu noul statut de "adult" și cu responsabilitățile implicite;

• Facilitarea accesului la serviciile din comunitate. Informare și suport pentru beneficiari, cu privire la resursele existente în comunitate și la modul de accesare a acestora, în funcție de dificultățile cu care se confruntă;

• Alternative de petrecere a timpului liber.

3. **Ameliorarea conduitei școlare**

• Meditații oferite pentru suplinirea sprijinului oferit de familie în procesul de educație școlară;

• Orientare școlară - identificarea disciplinelor școlare la care copilul întâmpină dificultăți și a metodelor de îmbunătățire a performanțelor la aceste materii;

• Orientare în carieră - îndrumarea vocațională a copiilor, în special a celor din ani terminali, pentru continuarea studiilor;

• Reintegrare școlară pentru acei copii care au abandonat școala.

4. **Prevenirea comportamentelor de risc**

• Medierea relațiilor dintre copil și părinți/persoane resursă precum și a relațiilor dintre copil și instituțiile din comunitate pentru aplanarea și soluționarea conflictelor;

• Activități de informare și conștientizare pentru prevenirea delincvenței juvenile pentru copiii "singuri acasă" care pot dezvolta comportamente (pre) delincvente;

• Activități de informare și conștientizare pentru prevenirea exploatării prin muncă, a exploatării sexuale și a traficului de copii.

Pentru a preveni și diminua efectele produse ,am inițiat și desfășurat o serie de proiecte și programe educaționale. In cadrul proiectelor , am stabilit întâlniri cu copiii ai căror părinți sunt plecați in străinătate, părinții si tutorii legali ai acestora. Le-am explicat elevilor importanta însușirii unei educații corespunzătoare in viată de zi cu zi si am discutat cu aceștia problemele cu care se confrunta nu doar la scoală, ci si acasă. Am încercat astfel sa le ofer copiilor un suport moral.

Având o relație foarte buna cu cadrele didactice din scoală ,i-am inclus in activitatea de consiliere a elevilor, rugând-i sa se implice , sa fie receptivi si înțelegători cu copiii ai căror părinți lipsesc din viată lor.

Pentru a vedea schimbările și cum resimt copiii lipsa părinților am aplicat un chestionar elevilor din cadrul liceului (anexa).

Consilierea individuala și de grup a elevilor am desfășurat-o in cabinetul de asistenta psihopedagogică în probleme legate de: autocunoaștere, imaginea de sine, adaptare și integrare socială, reușita școlară, crize de dezvoltare, rezolvarea și depășirea unui conflict, însușirea de tehnici de învățare eficiente, clarificarea situațiilor de criză, rezolvarea tensiunilor si a conflictelor interne și asistarea copiilor în rezolvarea problemelor emoționale/comportamentale cu care se confruntă, în vederea soluționării lor adecvate, orientare a carierei. Pentru ameliorarea aspectelor psihologice am stabilit si aplicat planuri individuale de consiliere. Lucrul cu copilul s-a desfășurat conform unor obiective terapeutice clar delimitate, perioadele propuse in vederea atingerii acestora având caracter strict orientativ.

Scanned with OKEN Scanner

Am implicat elevii ai căror părinți sunt plecați în străinătate în programe de consiliere și de socializare în vederea ameliorării problemelor de dezvoltare cu care se confruntă, precum și a integrării lor școlare și sociale optime, care au condus la acceptarea mai ușoară de către aceștia a faptului că părinții lor sunt plecați, prevenindu-se astfel situațiile de eșec școlar, abandon școlar, refugiul în băuturi alcoolice, droguri, implicarea copiilor în activități ilicite ale bandelor de cartier, instalarea și dezvoltarea unor potențiale tulburări psihice.

Am organizat activități de consiliere si pentru cadrele didactice, dar si pentru cei care au grija de aceștia in lipsa părinților, deoarece doar o intervenție coerentă, unitară si comprehensivă asupra tuturor factorilor implicați poate avea șanse de succes.

Colaborând cu voluntarii din comunitate, precum si cu reprezentanții Primăriei, am conceput , organizat si desfășurat diferite activități menite să-i ajute pe copii in recuperarea unor decalaje de natură intelectuală si afectiv - motivațională: activități de recuperare in ceea ce privește achizițiile școlare ale copiilor (la materiile la care aceștia sunt deficitari), activități de socializare si timp liber, organizare de spectacole, grupuri de discuție etc.

Am antrenat elevii in desfășurarea proiectelor educaționale cum ar fi: „ Împreuna vom reuși"; „Fac ce vreau cu viața mea dar viața mea contează"; „ESOP- Educație pentru securitate organizațională si personal"; „ Absenteismul și abandonul școlar"; „Prezenta ta la scoală contează!"; „Împreuna pentru un viitor mai bun"; „Singur acasă"; „Trec la gimnaziu!"; „Școala-o șansă pentru fiecare"; „Decizia este a mea!"; „Viitorul meu începe azi!"; „Fii inteligent, nu violent!"; „Nu fi si tu o victima!-Capcanele din spatele unui zâmbet frumos",activități de voluntariat: „De la inima ,la inima"; programe artistice cu diferite ocazii(„ Ziua mamei" ; „Ziua Eroilor"; „Ziua Națională a României"; „Nașterea Domnului"; „Ziua copilului"); participarea la diferite concursuri etc. Activitățile cu copiii au fost înregistrate, imaginile au fost transmise părinților pentru a le vizualiza.

Metodele si tehnicile de lucru pe care le-am utilizat in activități au fost : brainstorming, dezbaterea in grupuri si perechi, problematizarea, activități ludice de relaxare, exerciții de învățare, vizionare de filme si comentarea lor, punerea in situație, sociodrama, psihodrama, reflexia, argumentarea, comentarea unor texte si imagini, completarea de fise de lucru si scale de autoevaluare, realizarea de colaje, postere, afișe, desene, imaginarea de situații, evaluarea unor situații problematice, jocuri de rol,studii de caz, prelegerile, elaborarea de proiecte , elaborarea de portofolii etc.

Rolul activităților de consiliere de grup susținute a avut ecou atât in rândul elevilor, cat si al tutorilor legali, in sensul acceptării si tolerantei, dar si a egalității șanselor educaționale ale tuturor copiilor. Întâlnirile cu elevii au fost realizate săptămânal, cu programare periodică.

Pe parcursul muncii în consiliere am sprijinit părinții în a rezolva problemele prin resursele proprii, prin modificarea atitudinilor, concepțiilor și comportamentelor. Am reușit ca împreună să stabilim o relație ce ne-a facilitat foarte mult pașii în consiliere.

Prin participarea la activitățile de consiliere individuala și de grup, elevii si-au dezvoltat următoarele abilități:

- s-au echilibrat din punct de vedere emoțional;
- au avut ocazia să discute despre problemele cu care se confruntă cu personal specializat;
- au învățat să găsească soluții creative la problemele cu care se confruntă;
- s-au integrat cu mai multă ușurință din punct de vedere școlar și social în comunitate;
- au mai multă încredere în forțele proprii;
- au exersat și au dezvoltat abilități de comunicare cu diferite persoane: părinți, profesori, rude apropiate, reprezentanți ai comunității;
- și-au îmbunătăți relația cu familia (părinți, frați);

Scanned with OKEN Scanner

Prin activitățile desfășurate cu părinții s-au creat premisele necesare ca aceștia să înțeleagă care sunt riscurile pe care le presupune alegerea lor de a lucra în străinătate și care sunt modalitățile prin care ar putea atenua, măcar o parte, din aceste riscuri ,

- au mai informați asupra riscurilor la care se supune familia lor în momentul în care unul sau ambii părinți decide să plece la lucru în străinătate;
- au devenit mai responsabili față de rolul și implicarea lor în dezvoltarea copilului;
- și-au îmbunătăți abilitățile de relaționare cu copii, cadrele didactice, instituțiile locale;
- au devenit mai toleranți și receptivi la problemele cu care se confruntă copiii;
- au dezvoltat abilități de relaționare cu alte familii aflate în situații similare, dezvoltând sentimental de solidaritate socială;

Cadrele didactice:

- și-au dezvoltat abilități de consiliere a copiilor, părinților;
- și-au dezvolta abilități de lucru în echipă;
- și-au însușit noi tehnici de lucru cu copii aflați în situații de risc;
- recunosc mai ușor copii cu carențe afective;
- au devenit mai receptivi și toleranți fată de copii aflați în situații de risc etc.

Rezultatele bune obținute prin consiliere trebuie conservate și promovate printr-o politică educațională atent condusă care să nu distrugă încrederea pe care atât elevii cât și părinții\tutorii o acordă unei noi modalități de sprijin în efortul comun de formare al elevului.

Lipsa intervenției conduce inevitabil la accentuarea problemelor si la actualizarea lor, necesitând intervenția unei echipe interdisciplinare: psiholog, psihiatru, medic, consilier școlar, polițist etc. In felul acesta pot fi prevenite situațiile în care copiii ar fi abuzați fizic, verbal sau emoțional de către cei cu care ar trebui să le poarte de grija.

Si totuși, familia rămâne grupul social vital in asigurarea îngrijirii, protecției si educației copilului. Familia este mediul esențial care poate influenta dezvoltarea si destinul copilului prin securizare materiala, dragoste si educație. Familia asigura dezvoltarea ca personalitate independenta a copilului, dezvoltând-i responsabilitatea pentru actele proprii, precum si capacitatea de a se orienta in anumite situații atât de necesare integrării in societate.

Se spune ca perlele imediat ce le scoți din mare sunt ca apa. Daca pescarul care le scoate din cochilie e priceput, pune în palma picătura aceea si mișcând-si mâna cu atenție în toate direcțiile, o modelează si îi da o forma foarte frumoasa. Daca perla proaspăt scoasa apuca sa se întărească, el nu-i mai poate da ce forma dorește. Când un material e moale e foarte ușor de modelat si ia orice forma si orice chip dorești. Daca apuca însă sa se întărească definitiv nu-i deloc ușor sa-i schimbi forma sau înfățișarea.

În concluzie, as recomanda să se evite plecarea ambilor părinți în străinătate și de asemenea, înainte de aceasta, câteva întâlniri de consiliere psihologică care să stabilească relația dintre părinți după plecare și relația între părintele plecat și copil, pentru a se evita apariția de probleme. Altfel, se creează la copii sentimentul abandonului și este posibil ca odată ajunși la maturitate să abandoneze și ei pe copii lor ca un fel de protest și ca răzbunare împotriva propriilor părinți.

"Meseria" de părinte poate să devină nu doar dificilă, ci uneori de-a dreptul împovărătoare, atunci când părintele nu înțelege că prioritățile copiilor săi sunt de ordin spiritual, apoi urmând nevoile de ordin material.

„Copiii nu-si vor aminti de tine pentru lucrurile materiale pe care le-ai dat, ci pentru faptul că i-ai iubit cu adevărat. "

(Robert I. Evans)

Bibliografie

1. David, D., Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale, Editura Polirom,

Scanned with OKEN Scanner

2006 -Iaşi.
2. Holdevici, Irina , Gândirea pozitivă. Ghid practic de psihoterapie raţional-emotivă şi cognitiv-comportamentală, Bucureşti, 2000;
3. Lepădatu, I., Psihologia vârstelor. Ciclurile de creştere şi dezvoltare, Editura Psihomedia, Sibiu, 2006.
4. Mitrofan, I., Cursa cu obstacole a dezvoltării umane - psihologie, psihopatologie şi psihoterapie a copilului şi familiei, Editura Polirom, Iasi ,2003.
5. Sandu, D., Locuirea temporară în străinătate. Migraţia economică a românilor: 1990-2006, Fundaţia Soros România, 2006.
6. Şerban, M., Stoica, M., Politici şi instituţii în migraţia internaţională: migraţia pentru muncă din România: 1990-2006, Fundaţia Soros România, 2007.
7. Tomsa, Gheorghe, Consilierea şi orientarea în şcoală, Editura Credis, Bucureşti ; 2001
8. Toth, G., Toth, A., Voicu, O., Ştefănescu, M., Efectele migraţiei: copiii rămaşi acasă, Fundaţia Soros România, 2007.

Anexa

CHESTIONAR PENTRU ELEVII CE AU PĂRINŢII LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE.

1.Vârsta……Clasa ……Şcoala……..
2.Parinţi plecaţi în străinătate la muncă :
Mama……Tata……..Ţara în care lucrează ……..
Perioada……
3.Persoana în grija căreia ai rămas pe perioada absenţei de acasă a părintelui (părinţilor) plecat (plecaţi) la muncă în străinătate
Gradul de rudenie……. Vârstă…….. Ocupaţia…….....
4 Care sunt aspectele pozitive ale plecării părintelui (părinţilor) la muncă în străinătate ?
.....
5.Care sunt dezavantajele (aspectele negative) ale plecării părintelui (părinţilor)la muncă în străinătate ?
.....
6.Care este relaţia ta cu persoana (persoanele) în grija căreia (cărora)ai rămas ?
.....
7.Scrie X în dreptul cuvintelor care corespund cu realitatea ta după plecarea la muncă, în străinătate, a mamei/ tatălui .
a)LIBERTATEA TA :
….a crescut ....a rămas la fel ….a scăzut ....
b) SITUAŢIA LA INVAŢATURĂ :
……s-a îmbunătăţit ……a rămas la fel …..a scăzut
c) TIMPUL pe care îl acorzi învăţării lecţiilor şi efectuării temelor :
…….a crescut ……este la fel ……a scăzut
d)ACTIVITAŢILE pe care le faci tu în casă :
……sunt mai multe ……..sunt aceleaşi …..sunt mai puţine
e) Timpul liber îl petreci :
……la calculator ……..ascultând muzică
…….cu prietenii ……..alte variante
f)Frecventezi petrecerile de noapte ?
……DA …..NU

Scanned with OKEN Scanner

g)Ai acum în buzunar mai mulţi bani decât înainte ?

……..DA ……NU

h) Dacă părintele (părinţii) plecat (plecaţi) ar câştiga bani suficienţi aici în ţară , care variantă este mai avantajoasă pentru tine ?

……sa muncească in tara ……..sa muncească in străinătate

Argumentează pe scurt opţiunea aleasă !

……

i) Ce vă lipseşte mai mult în urma plecării la muncă în străinătate a mamei / tatălui?

STRATEGII PENTRU STIMULAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE A ELEVILOR

Prof. Mona-Lisa Gabriela Văduva, Colegiul Naţional "Mihai Eminescu", Iaşi

Motto : „Orice om îşi poate ridica gradul de inteligenţă emoţională prin educaţie şi exerciţii" (Daniel Goleman)

O preocupare din ce în ce mai evidentă a lumii contemporane o constituie dobândirea competenţelor emoţionale ce urmăresc valorificarea potenţialului afectiv al individului în perspectiva dezvoltării personale şi profesionale. Aceste abilităţi de viaţă pot conduce, în primul rând, la un confort psihic al persoanei, la o creştere calitativă a relaţiilor interpersonale, la o mai corectă înţelegere a fenomenelor intrapersonale, la eliminarea disconfortului psihic, la facilitarea adaptării sociale şi, nu în ultimul rând, la construirea unui stil de viaţă sănătos.

În secolul în care suntem orientaţi mai mult către automatizare şi robotizare a majorităţii activităţilor omului, suntem tentaţi să credem că personalitatea umană tinde să devină tot mai rigidă. De aceea, se impune a implementa şi dezvolta de la vârste fragede, competenţele emoţionale care asigură individului accesul mai facil către succes, autocontrolul şi managementul emoţiilor, gestionarea situaţiilor problematice, rezolvarea amiabilă a conflictelor. Dezvoltând în rândul copiilor aceste abilităţi de viaţă, nu facem decât să le stimulăm şi să le activăm emoţiile, îi învăţăm şă-şi descopere sentimente şi trăiri pe care nu trebuie să şi le reprime în diverse contexte neconfortabile. Atât noi, educatorii cât şi familia avem un rol crucial în dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin intermediul comunicării, prin stabilirea relaţiilor constructive de parteneriat copil-părinte-educator. Traiectoria copilului este determinată atât de bunăstarea lui emoţională şi spirituală cât şi de performanţele academice pe care trebuie să le aibă în vedere această înţelegere tripartită. "Emoţiile cotidiene au un impact, considerabil asupra adaptării sociale ulterioare a persoanei (Rimé B., 2008) deci nu pot fi neglijate în educaţie".

Studiind particularităţile de vârstă se observă că elevii sunt fragili din punct de vedere emoţional şi chiar vulnerabili şi uşor de manipulat de către cei din jur dacă nu au noţiuni elementare despre emoţii, despre controlul acestora, despre stăpânirea primului impuls, despre arta de a-şi gestiona acţiunile conforme cu trăirile lor interioare. Pot fi cu uşurinţă dezorientaţi şi demobilizaţi de neimplicarea efectivă a părinţilor în viaţa lor, de eşecurile posibile, de neputinţa de a soluţiona problemele ivite, de aparentul interes părintesc, de situaţiile confuze cu care se confruntă, de incertitudini şi false valori. Se impune astfel, consultarea în luarea deciziilor, implicarea efectivă şi afectivă în viaţa familială şi în viaţa şcolii. E nevoie ca alături de copii să fie mereu adultul care să-l călăuzească pentru a-i face conştienţi de propriile emoţii, pentru a accepta emoţiile şi opiniile altora, pentru a-şi exprima trăirile interioare în beneficiul propriu, pentru a fi capabili să-şi regleze emoţiile în funcţie de contextul situaţional.

„În lumea în care trăim, copiii se maturizează destul de repede. Copiii sunt expuşi tentaţiilor de tot felul, iar acest context îi predispune la greşeli. Ei ajung să încalce regulile nu pentru că sunt „copii răi", ci pentru că nu sunt pregătiţi să facă faţă multitudinii de experienţe care sunt trăite pentru prima

Scanned with OKEN Scanner

oară", susţin psihologii şi coautorii Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. (Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S, 2007, p.11)

Trăim într-o societate a cunoaşterii, contemporani într-o eră informaţională care ne unidirecţionează către dobândirea a cât mai multor competenţe şi abilităţi cognitive, către preocupări intelectuale. Suntem cuprinşi de frenezia computerului, a rezolvării tuturor dilemelor noastre şi ale copiilor noştri dintr-un simplu click de mouse. Nu mai avem vreme să ne analizăm emoţiile, gândurile, sentimentele. Ne mândrim cu IQ-uri ridicate ale copiilor noştri, cu capacitatea de adaptare şi participare la mai multe activităţi simultane (activităţi de tip şcolar, învăţarea limbilor moderne, activităţi sportive şi artistice, etc.), cu inepuizabilele lor performanţe intelectuale. Uităm cu desăvârşire, însă, că aceiaşi copii mai dispun de o resursă, ignorată până acum, cu ajutorul căreia pot cunoaşte lumea şi mai ales pe sine: aceea a inteligenţei emoţionale – EQ.

Prezenta lucrare evidenţiază rolul identificării gradului de educare al inteligenţei emoţionale la şcolarul mic, lucru care a pornit de la premisa că inteligenţa emoţională poate fi educată prin utilizarea unor anumite programe speciale. Mi-am propus să-mi înţeleg mai bine elevii, cauzele temerilor, a emoţiilor lor, a comportamentelor lor pozitive sau negative, să identific situaţiile de stres la care sunt supuşi. Unii dintre ei sunt incapabili să-şi exprime prin cuvinte sentimentele, emoţiile. E o muncă sisifică, dar cred cu tărie că trebuie găsită calea spre sufletul lor inocent, nealterat încă de agresivitate şi violenţă, spre o comunicare firească a propriilor emoţii.

Abordând această temă am considerat că e important să-l ajutăm pe copil să-şi privească cu interes şi admiraţie şi „interiorul", să-l ajutăm să-şi găsească „eu-rile" proprii, să-şi înţeleagă emoţiile, sentimentele, comportamentele şi să şi le asume. Aceste abilităţi emoţionale au fost dobândite încă din primii ani de viaţă, există în intimitatea interioară a fiecăruia din noi, dar nu le conştientizăm.

E un proces anevoios, dar consider că e timpul să se impună o evaluare a indicatorilor de bază a inteligenţei de tip emoţional şi o abordare practică a acestora. Am realizat un studiu care mi-a dat posibilitatea să dezvolt în rândurile şcolarilor mici competenţe specifice inteligenţei bazată pe emoţii: conştientizarea propriilor emoţii, abilitatea de a-i înţelege pe ceilalţi, empatia, interelaţionarea, învăţarea aptitudinilor sociale: (de a manageria conflicte, de a lucra în echipă, de a comunica, etc.), abilitatea de a-şi stăpâni primele impulsuri, capacitatea de adaptare la situaţii-problemă, stresante, inevitabile în viaţa cotidiană, existente chiar şi la şcolarii mici.

Se ştie că oamenii sunt deopotrivă cea mai inteligentă cât şi cea mai emotivă specie animală; niciun alt animal nu posedă gama sau subtilitatea emoţiilor umane. Stările emoţionale au existat în creierul uman cu mult înaintea dezvoltării raţiunii. Însuşi Charles Darwin considera că emoţiile şi exprimarea lor, utilizând muşchii faciali, reprezintă un mecanism de comunicare arhaic, dar extrem de eficient, al reacţiilor emoţionale, relevând caracterul lor contagios (Darwin, 1872).

Din punct de vedere antropologic, componenta emoţională a existat. Paul Popescu-Neveanu, în *Dicţionar de psihologie*, în articolul despre *afectivitate*, arată că "de regulă, emoţiile pornesc, sunt declanşate prin fapte cognitive, dar nu sunt reductibile la acte de cunoaştere; trăirile afective au grade de complexitate diferite, reactivitatea emoţională situându-se la niveluri biologice şi culturale diferite. Sentimentele, pasiunile – forme complexe ale afectivităţii – plasate la nivel cultural, prezintă un rol adaptativ pentru individ şi îi sporesc activitatea de cunoaştere (Popescu-Neveanu P., 1978, pp. 29-30).

Se poate vorbi aşadar despre folosirea inteligentă a emoţiei şi, invers, despre facilitarea sau inhibarea inteligenţei de către emoţie. Creierul uman (care mediază în mod necesar procesele cognitive, în orice concepţie) este un organ extrem de complex care a evoluat timp de milioane de ani. Adaptările trecute sunt rareori eliminate, sunt mai degrabă menţinute şi încorporate în sisteme mai noi, astfel, există diferite tipuri de procese cognitive. Unele dintre acestea (precum formarea conceptelor) pot fi mai relevante pentru comportamentul inteligent, în timp ce altele (precum sensibilitatea la indiciile interpersonale) pot fi mai relevante pentru emoţii. Inteligenţa emoţională descrie calităţi

Scanned with OKEN Scanner

complementare, dar distincte de inteligenţa pur cerebrală, de acele capacităţi cognitive cuantificabile printr-un IQ. Aceste două feluri distincte de inteligenţă - cea pur intelectuală şi cea emoţională – exprimă activităţile unor formaţiuni diferite ale creierului. Intelectul se bazează numai pe funcţiile neocortexului, acele straturi ale scoarţei cerebrale de evoluţie recentă. Centrele afectivităţii se află în zonele subcorticale, arhaice ale creierului; inteligenţa emoţională rezultă din funcţionarea acestor centri emoţionali în conexiune cu cei corticali.

Conform opiniilor ştiinţifice enunţate de specialişti, se constată că inteligenţa emoţională reprezintă competenţa de identificare şi gestionare eficientă a propriilor emoţii în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educaţie etc.), finalitatea ei constând în atingerea scopurilor cu un minim de conflicte inter şi intra-personale. Cunoaşterea şi cultivarea stărilor emoţionale pozitive cum ar fi: *optimismul, speranţa, dăruirea, coerenţa* contribuie la performanţa individuală, performanţa de grup, conducere, schimbări sociale interpersonale, adaptare la schimbări.

Inteligenţa emoţională se referă la conştiinţa emoţională şi abilităţile de control emoţional, care asigură un echilibru între planul afectiv şi cel raţional, capabil să furnizeze o stare de confort psihic de lungă durată.

Specialiştii preocupaţi de starea emoţională a copiilor au iniţiat cursurile de alfabetizare emoţională cu rădăcini îndepărtate în mişcarea de învăţământ afectiv a anilor 1960. Ideea la vremea aceea era că lecţiile psihologice şi motivaţionale erau mult mai profund învăţate dacă presupuneau o experienţă imediată a ceea ce fusese învăţat în teorie. Mişcarea de alfabetizare emoţională a scos în evidenţă termenul de educaţie afectivă (Goleman, 2007, p. 321).

Actualmente, Daniel Goleman, cercetătorul cunoscut pentru preocupările pentru educarea inteligenţei emoţionale, pune problema regândirii programelor şcolare şi a predării prin puterea exemplului deoarece şcoala rămâne singurul loc în care comunitatea poate rezolva deficienţele competenţelor emoţionale şi sociale ale copiilor. „Alfabetizarea emoţională" reprezintă extinderea misiunii şcolii de la rolul clasic al învăţământului la socializarea şi pregătirea tinerilor pentru reuşita în viaţă. Această misiune foarte importantă presupune două schimbări majore: profesorii trebuie să meargă dincolo de îndatorirea lor tradiţională, iar membrii comunităţii să se implice mai mult în viaţa şcolilor. O bună relaţie şcoală-părinţi-comunitate sporeşte şansele ca lucrurile pe care le învaţă copiii la alfabetizarea emoţională să nu rămână doar la nivelul şcolii, ci să fie exersate, aplicate, întărite în provocările propriu-zise ale vieţii. În acest sens, programele de alfabetizare emoţională, acolo unde există, au îmbunătăţit rezultatele la învăţătură şi purtare. Pe seama acestor programe s-au făcut foarte multe studii în urma cărora se desprind concluzii importante. În aceaste vremuri în care foarte mulţi copii nu sunt capabili să-şi domolească supărarea, să asculte sau să se concentreze, să-şi înfrâneze impulsurile, să-şi asume răspunderea pentru ceea ce fac sau să-şi manifeste sentimentele faţă de ceea ce află sau învaţă, tot ceea ce ar putea să aprofundeze aceste abilităţi va fi de ajutor la nivel educaţional. În acest fel, alfabetizarea emoţională sporeşte capacitatea dascălilor de a-şi învăţa copiii.

Ca preocupare personală pentru acest domeniu al inteligenţei emoţionale, am întreprins un studiu de cercetare care mi-a permis implicarea în a explora capacităţile şi abilităţile emoţionale ale elevilor. Programul de dezvoltare şi stimulare a inteligenţei emoţionale a constituit atât pentru mine cât şi pentru elevii mei o provocare în sensul în care se vorbea pentru prima dată despre emoţii, sentimente, trăiri şi frământări interioare, se căutau soluţii pentru problemele pe care le-au întâmpinat elevii. Am înţeles, împreună cu elevii, că a învăţa nu înseamnă numai a rezolva exerciţii şi probleme la matematică, a citi şi a interpreta texte literare, a confecţiona lucrări plastice sau manuale, ci înseamnă mai mult de atât: explorarea universului interior, libera exprimare, dobândirea unor abilităţi de viaţă care acum se conturează, soluţionarea situaţiilor tensionate prin medierea conflictului, gestionarea trăirilor personale, empatia. Sunt abilităţi pe care elevii le-au dobândit în timp, abilităţi ce existau în stadiu latent şi care necesitau mai multă atenţie.

Scanned with OKEN Scanner

Din acest punct de vedere pot afirma, în acord cu părinții acestor elevi, că inteligența emoțională ar trebui să constituie o prioritate pentru școală și pentru familie. În demersul meu de cercetare, un neajuns constatat în cursul celor 2 ani de studiu a fost numărul limitat de ore afectat acestei discipline (1 oră/săptămână). Fiind ora preferată a elevilor, am abordat aspecte specifice inteligenței emoționale și în cadrul celorlalte ore întrucât elevii au învățat să privească și din altă perspectivă lucrurile, să gândească făcând apel și la sentimentele celor de lângă ei.

Ca opțional transcurricular, ales pe durata a 2 ani școlari, Inteligența Emoțională a dezvoltat în rândul elevilor, capacități empatice și emoționale evidente față de perioada de debut. Obiectivele cadru ale discipline identificate sunt:

1.Dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi analiza emoţiile. Utilizarea unui vocabular emoţional (cunoştinţe emoţionale)

2.Dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi analiza emoţiile. Utilizarea unui vocabular emoţional (cunoştinţe emoţionale)

3.Dezvoltarea capacităţii de conştientizare şi reglare a propriilor emoţii

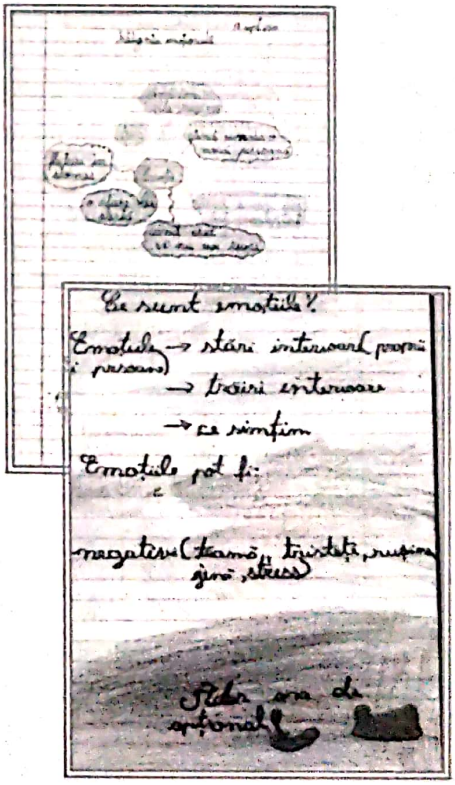
4.Dezvoltarea abilităţii de empatizare şi interelaţionare cu ceilalţi

5.Construirea unor strategii pentru rezolvarea situaţiilor- problemă

6.Asigurarea unui echilibru armonios între membrii unei colectivităţi

Obiective de referinţă şi activităţile de învăţare au derivat din obiectivele-cadru, iar lista de conținuturi ar putea fi sumarizată astfel:

- ✓ **Ce sunt emoţiile?**
- ✓ **Cum mă simt?**
- ✓ **Îmi doresc…/Nu-mi doresc…**
- ✓ **Cunoaşte-te pe tine însuţi!**
- ✓ **Gândesc, apoi acţionez**
- ✓ **Eu în oglindă**
- ✓ **Emoţiile în viaţa noastră**
- ✓ **Gânduri şi emoţii**
- ✓ **Temerile mele**
- ✓ **Comoara din sufletul meu**
- ✓ **Conversaţii cu…mine**
- ✓ **Jurnalul sentimentelor**
- ✓ **Cum mă simt eu cu ceilalţi…**
- ✓ **Cum se simt ceilalţi cu mine…**
- ✓ **Te înţeleg…**
- ✓ **Caut soluţii pentru problemele mele**
- ✓ **Învăţ să mă stăpânesc**
- ✓ **Obstacole şi soluţii**



În loc de concluzii …

- *„Mă gândesc la ora de opţional ca la o oră la care îmi pot spune gândurile cu uşurinţă”* ***(D. B. – clasa a III-a A)***
- *„Această oră este preferata mea”* ***(P. D. - clasa a III-a A)***
- *„În timpul acestei ore îmi pot deschide sufletul şi pot spune deschis ceea ce simt cu adevărat”* ***(H. A. - clasa a III-a A)***

Scanned with OKEN Scanner

- *„Pentru mine ora de inteligență emoțională este foarte interesantă deoarece învățăm să ne cunoaștem mai bine sentimentele proprii și încercăm să ne înțelegem unii pe alții"* ***(D. A. - clasa a III-a A)***
- *„Îmi pot da seama ce am în suflet: bune și mai puțin bune, scriind zilnic în Jurnalul Sentimentelor. Îmi place să aflu mai multe despre mine, să mă descopăr. Opționalul este ora mea favorită."* ***(P. I. - clasa a III-a A)***
- *„Pentru mine ora de opțional înseamnă mai mult decât oricare alt obiect. Mai înseamnă control al corpului, mai exact, înveți să-ți poți controla emoțiile, furia."* ***(C. C. - clasa a III-a A)***

Bibliografie:

1.Elias M. J., Tobias S. E., Friedlander B. S. *Inteligența emoțională în educația copiilor*, 2007, București, editura Curtea Veche

2.Goleman, D. *Inteligența emoțională*. Ediția a III-a, 2008, București: Editura Curtea Veche.

3.Rimé B. *Comunicarea socială a emoțiilor, 2008,* București, Editura Trei

4.Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, 2004, Iași, Editura Polirom

5.Zeidner, Moshe, articol, *Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model*, Human Development, Martie-Iunie 2003, 46, 2-3, pp. 69-96;

EDUCABILITATEA FIINȚEI UMANE. FACTORII DEVENIRII FIINȚEI UMANE

Prof. psihopedagog Alina Țicău, Colegiul Agricol și de Industrie Alimentară, „V. Adamachi", Iași

Educabilitatea se referă la capacitatea individului de a fi receptiv la influențele și acțiunile educaționale în scopul formării și dezvoltării continue a personalității sale. Fiecare om este educabil – poate fi educat de către ceilalți oameni (de la o anumită vârstă chiar participă la propria formare prin autoeducație), dar receptivitatea poate fi mai mare sau mai mică. În sensul cel mai larg, înțelegem prin educabilitate capacitatea umană de a educa și de a fi educată. Educabilitatea reprezintă o însușire specifică ființei umane.

Caracteristică esențială a ființei umane și categorie pedagogică distinctă, educabilitatea s-a bucurat de cateva acceptiuni

- „capacitatea omului de a fi receptiv la influențe educative și de a realiza, pe această cale, acumulări progresive concretizate în diferite structuri de personalitate." (E. Păun, p. 41.)
- „ansamblul posibilităților de a influența cu mijloace educative formarea personalității fiecărui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre și a particularităților înnăscute care conferă fiecăruia individualitatea sa genetică."(I. Negreț, p.94). După aceste două definitii, reținem faptul că indiferent de multitudinea modalităților de definire, educabilitatea reprezintă o însușire specifică ființei umane. Progresele înregistrate în domeniul cercetărilor biologice și psihologice pe la jumătatea secolului trecut au determinat majoritatea psihopedagogilor să-și concentreze atenția asupra factorilor care contribuie la formarea și dezvoltarea ființei umane, la devenirea ei din stadiul de ființă biologică, în cel de ființă socială: ereditatea, mediul educația.

Referitor la identificarea factorilor implicați în dezvoltarea umană, întâlnim o *convergență principială,* chiar dacă. planul analitic se prezintă diferit. Astfel, în literatura psihopedagogică românească sunt discutați ca factori ai ontogenezei *ereditatea, mediul* și *educația,* în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul „nature - nurture" (cea\anglo-saxonă) sau „heredite - milieu/environement" (cea franceză).Semnalarea acestor nuanțări prilejuiește observația că, în fond, delimitările categorice nu au decât rațiuni didactice, deoarece ereditatea, ca proprietate generală a lumii vii, este o caracteristică a naturii, la fel cum educația presupune cu necesitate un mediu social uman, în absența căruia nu ar putea exista (Andrei Cosmovici, p. 25).

Deosebirea dintre specialiști a constat în acceptarea sau accentuarea unui anumit factor sau al altuia.

Scanned with OKEN Scanner

Teorii privind educabilitatea : esenţă, mecanisme, limite

Pe terenul educabilităţii fiinţei umane s-au confruntat diferite poziţii de gândire pedagogică, având drept criteriu de departajare accentuarea până la absolutizare a rolului unui factor în detrimentul altuia în formarea personalităţii omului.

În funcţie de orientarea lor, au apărut atât teoriile ereditariste cât şi teoriile ambientaliste. Contradicţiile fundamentale dintre ereditarist şi ambientalism au determinat specialiştii să adopte o a treia orientare: teoria dublei determinări.

Teoriile ereditariste (ineiste)

Ereditatea este însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generaţie la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului)

sub forma codului genetic.

Aceste teorii susţin rolul fundamental al eredităţii în devenirea fiinţei umane, avându-şi originile în cercetările biologilor. În viziunea lor ereditatea determină orice evoluţie a omului.Principala limită a acestei teorii este desconsiderarea factorilor de mediu şi educaţie în devenirea fiinţei umane (I Dumitru, p.26). Deşi cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă şi o specificitate aparte (date fiind limitele etice ale experimentelor genetice), câteva aspecte se impun a fi subliniate:

• Moştenirea ereditară apare ca un complex de *predispoziţii şi potenţialităţi* şi nu ca o transmitere a trăsăturilor antecesorilor;

• Ereditatea caracterelor morfologice şi biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însuşirilor psihice, care, în multe cazuri, pare a fi rodul unor determinări poligenetice;

• Diversitatea psihologică umană are cu certitudine şi o rădăcină ereditară (constituţie, biotip, baze comportamentale etc), dar nu se reduce la aceasta;

• Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înnăscut), unde sunt cuprinse şi elemente dobândite în urma influenţelor dinaintea naşterii;

• Ceea ce ţine de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă sau poate rămâne în stare de latenţă pe tot parcursul vieţii, în absenţa unui factor activitator (exemplu: cazul anumitor predispoziţii alergice ori al combinaţiilor aptitudinale);

• Potenţialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard şi este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent;

• Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicităţii psihice;

Prin „orarul" proceselor de creştere şi maturizare, ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenţie din partea mediului educativ, în aşa numitele *perioade sensibile* sau *critice.* Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi ineficientă (exemplu: achiziţia mersului, limbajului, operaţiilor gândirii etc.). Concepţiile ereditariste au inspirat teoriile extremiste care afirmau superioritatea unor rase faţă de altele.

Teoriile ambientaliste

Mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacţionează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.

Din punctul de vedere al conţinutului, în influenţele mediului se pot distinge o multitudine de planuri: de la cel natural-geografic (climă, relief) la cel social indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Acţiunea mediului poate fi *directă* (alimentaţie, climă) sau *indirectă,* prin intermediulformelor de adaptare umană pe care le generează (activităţi dominante, tip de organizare, nivel de trai, grad de cultură şi civilizaţie etc). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influenţe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situaţiile zilnice), ceea ce constituie medjul său *proximal,* sau pot fi un aspect al *mediului distal* (aflat la distanţă), (Andrei Cosmovici, p. 27). Spre deosebire de ereditarişti, reprezentanţii acestor teorii afişau o încredere absolută în puterea şi valoarea factorilor socio-educaţionali :

Scanned with OKEN Scanner

- mediul,
- educaţia.

Ei neagă rolul eredităţii. Deşi s-au situat la poli opuşi, reprezentanţii teoriilor ambientaliste, la fel ca cei ai teoriilor ereditariste s-au inspirat în susţinerea ideilor lor din rezultatele unor cercetări aparţinând domeniului biologiei:

- teza transformistă a lui Jean Baptiste Lamarck, ce susţinea că în evoluţia vieţuitoarelor, mediul deţine rolul fundamental.

- teoria eredităţii dobândite : achiziţiile obţinute prin experienţă de către membrii unei specii s-ar fixa în memoria genetică şi ar fi transmise apoi de la ascendenţi la descendenţi.

Teoria ambientalistă a apărut ca o reacţie la teoria ereditaristă şi care arăta că mediul sociocultural marchează şi controlează evoluţia individului. Teoria ambientalistă este influenţată de explicaţiile lui Darwin referitoare la evoluţia speciilor. Principalii susţinători ai acestei teorii au fost: sociologii care puneau accent pe societate (E. Durkheim) şi pedagogii care şi-au exprimat încrederea în factorii externi ai dezvoltării, mai ales în educaţie (filosofii greci, marii gânditori ai Renaşterii, J. Locke, Comenius, Rousseau). Astfel, Locke susţinea că la naştere copilul este ca o „tabula rasa" – tablă nescrisă, iar mediul şi, mai ales educaţia îi înscriu experienţa pe această tablă. Iar Kant arăta că „Omul nu devine om decât prin educaţie". Pe poziţiile concepţiei ambientaliste se situează şi întemeietorii pedagogiei moderne, (Comenius şi Pestalozzi) dar şi reprezentanţii behaviorismului contemporan(Skinner, Brunner şi alţii).

Teoria dublei determinării

Cu intenţia de a depăşi caracterul neştiinţific şi unilateral al celor două orientări menţionate, unii cercetători au adoptat o poziţie de mijloc. Ei recunoşteau interacţiunea celor trei factori: ereditate, mediu, educaţie în procesul formării fiinţei umane.

Cercetările viitoare din ştiinţele despre om vor aduce noi clarificări asupra personalităţii umane.

Din perspectiva problematicii dezvoltării ontogenetice, este extrem *de* important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezenţă sau absenţă a factorilor de mediu, ci pe *măsura, maniera şi rezonanţa interacţiunii* dintre acei factori şi individul uman. Un factor de mediu prezent, dar *neutru* ca acţiune, sau *indiferent* subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. (O melodie, pentru un surd, nu apare ca factor de mediu!). Condiţia dezvoltării este ca acel factor să acţioneze asupra individului, care, la rândul său, să reacţioneze, intrând în interacţiune ca bază a propriei activităţi.(Andrei Cosmovici, p. 29).

Mediul, cadru de existenţă şi dezvoltare psihoindividuală

Devine educaţie (şi apoi autoeducaţie) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacţiunea subiect–obiect în direcţia unei finalităţi transformatoare.

în această perspectivă, educaţia apare ca fiind liantul dintre potenţialitatea de dezvoltare („propusă" de ereditatea individului) şi oferta de posibilităţi a mediului. Ea face medierea între *ceea ce s-ar putea* (ereditatea) sub aspectul conţinutului, momentului, nivelului, intensităţii, duratei, formei, mijlocului etc, *si rceea ce se oferă* (mediul). O acţiune educativă reuşită armonizează cererea şi oferta, ceea ce nu este deloc uşor pentru că, date fiind unicitatea eredităţii şi unicitatea constelaţiilor de mediu, *nu există reţete.*(Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob, *Psihologie şcolară*, Ed. Polirom, Iaşi, 1999, p. 30)

Mediul este ansamblul condiţiilor naturale, materiale şi sociale ce alcătuiesc cadrul de existenţă al omului şi care îi oferă acestuia o diversitate de posibilităţi de dezvoltare psihoindividuală.

Din acest punct de vedere ne interesează în principal :

- care este structura mediului;
- ce componente structurale ale mediului au o influenţă mai mare asupra personalităţii umane;
- cum acţionează mediul asupra devenirii fiinţei umane.

Scanned with OKEN Scanner

Structura mediului se prezintă astfel : în funcţie de momentul de referinţă din viaţa omului, înainte de naşterea sa sau după, vorbim de influenţe ale mediului intern şi de influenţe ale mediului extern. În faza prenatală, asupra copilului se exercită anumite influenţe interne determinate de ambianţa intrauterină. Această influenţă nu este atât de importantă, dar nici nu poate fi neglijată. Totalitatea influenţelor externe care se exercită asupra omului de-a lungul întregii sale perioade postnatale, reprezintă mediul extern, în cadrul căruia se operează o distincţie între influenţele mediului fizic sau primar şi influenţele mediului social sau secundar.

Mediul fizic - este cadrul natural în care omul îşi desfăşoară viaţa şi cuprinde ansamblul condiţiilor bioclimatice (relief, climă, floră, faună), ce îi influenţează dezvoltarea şi maturizarea biologică (înălţime, culoarea pielii), precum şi modul de a trăi (meserii, vestimentaţie, alimentaţie specifică).

Influenţele sale asupra dezvoltării psihice a omului sunt apreciate de specialişti ca nerelevante. Mediul fizic nu acţionează şi nu influenţează direct dezvoltarea psihică a omului.

Mediul social-omul este supus şi determinărilor de ordin social care au un impact mult mai puternic asupra dezvoltării sale psihoindividuale.

Din punct de vedere al devenirii fiinţei umane, definim **mediul social** ca fiind ansamblul influenţelor ce decurg din interacţiunea omului cu totalitatea condiţiilor economice, politice şi culturale, care îşi impun amprenta asupra dezvoltării psihice.(I. Nicola., p. 34). Influenţele exercitate de mediul social asupra omului sunt :

- **directe**, prin:

- schemele dec conduită oferite de ceilalţi membrii ai colectivităţii căreia îi aparţine. Omul aplică aceste reguli pe parcursul vieţii.

- limbaj, ca mijloc de comunicare şi transmitere a capitalului de cultură şi a întregii cunoaşteri acumulate prin experienţa grupului.

- **indirecte,** prin:

- membrii ai familiei care joacă rolul de factor mediu între acesta şi realitatea socială şi care ei înşişi, sunt influenţaţi în comportamentul lor de cultura grupului căruia îi aparţin. Comportamentul omului reflectă cultura socială care se inserează la nivelul gândirii şi acţiunilor sale şi prin aceasta, se asigură totodată transmisia ei de la o generaţie la alta. Cultura socială ca produs al mediului social, concretizată în anumite structuri ale personalităţii are patru componente: (H. Hannoun, *op. cit.*, p.34) :

- **Componenta tehnologică**

Fiecare grup social se caracterizează printr-o tehnică şi tehnologie la care toţi indivizii se adaptează. Omul european al secolului al XIX-lea era adaptat la maşina cu aburi, cel al secolului XX la tehnologia fondată pe informatică, iar cel de mâine se va adapta unui mediu unde ordinatoarele vor fi baza comunicării între grupuri.

- **Componenta rituală**

Nivelul habitus-ului social impune comportamente specifice educabililor. Membrii săi respectă un anumit ritual, iar dacă persoana se abate, va fi marginalizată în grup. Ex: ritualurile iniţiatice ca botezul, circumcizia, ritualurile de politeţe etc.

- **Componenta mitică :**

Miturile sunt moduri comune de a gândi mai mult sau mai puţin stereotip şi caracteristice grupului.

- **Componenta limbajului**

Limba ca mijloc de comunicare între membrii grupului este caracteristica asemănării lor şi le dă sentimentul apartenenţei la un anumit mediu social.

Mediul social acţionează asupra dezvoltării psihoindividuale a omului prin grupul social care determină o obişnuinţă comună.. Caracteristica principală a mediului social este diversitatea,

Scanned with OKEN Scanner

neuniformitatea. În funcţie de impactul şi conţinutul lor, precum şi de gradul lor de organizare, influenţele mediului social sunt :

- organizate
- spontane.

Influenţele cu specific organizat, instituţionalizat din mediul social sunt exercitate de familie şi şcoală, dar şi de diverse instituţii socio-culturale, mass-media etc.

Mediul social exercită însă, şi influenţe spontane, neintenţionat educative , ce rezultă din activităţile cotidiene, din întregul mediu de viaţă al copilului : civilizaţia urbană, viaţa satului, grupurile de vârstă, cercul de prieteni etc.

Educaţia, factor determinant al dezvoltării psihoindividuale a fiinţei umane

Educaţia este factorul hotărâtor al dezvoltării psihoindividuale a persoanei. Ea sistematizează şi organizează influenţele mediului. Are o funcţie socială, fiind intermediarul între om şi condiţiile de mediu. Copilul dobândeşte prin educaţie norme, valori, modele care se manifestă apoi ca opţiuni personale, în comportamentul său. Formarea şi dezvoltarea personalităţii umane este deci, un proces orientat, organizat şi conştientizat prin educaţie. Având in vedere aceste ipoteze ne putem da seama că omul poartă amprenta mediului exterior însă nu se dezice de particularităţile ereditare. C. Cucoş face o distincţie binevenită în acest context referindu-se la întrebarea adresată unui filosof : care este diferenţa dintre un om şi un animal, acesta ar putea răspunde că omul se caracterizează prin muncă, limbaj şi cultură. Dar toate acestea nu există fără educaţie .Ceea ce il distinge pe om faţă de animal este educaţia.(Constantin Cucoş, p. 223)

Concluzii. Educaţia şi provocările lumii contemporane

Datorită eşuării în a găsi soluţii putem spune că educaţia se află în situaţie de criză. Prin criză se înţelege decalajul dintre rezultatele învăţământului şi aşteptările societăţii. Dintre soluţiile specifice şi generale găsite enumerăm:

- inovaţii în conceperea şi desfăşurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educaţie în programele şcolare;
- întărirea legăturilor dintre acţiunile şcolare şi cele extracurriculare;
- formrea iniţială şi continuă a cadrelor didactice;
- conlucrarea dintre cadre didactice, elevi, părinţi şi responsabili de la nivel local;
- organizarea de schimburi de informaţii între statele europene;
- regândirea procesului de educaţie în vederea integrării cu succes a tinerilor în viaţa profesională şi socială.

Bibliografie

1.Atlan, Henri, 1991, *Tout, non peut-etre*, Le Seuil, Paris

2. Cosmovici Andrei, Luminiţa Iacob,1999, *Psihologie şcolară*, Ed. Polirom, Iaşi

3.Cucoş, Constantin, 1996, *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iaşi

4.Dumitru, I., Ungureanu, 2005, *Pedagogie şi elemente de psihologia educaţiei*, Cartea Universitară, Bucureşti

5.Negreţ, Ioan, 1992, Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalităţii, în Manual de pedagogie (coord. I. Jiraga, E. Istrate), Bucureşti

6.Nicola, Ioan. 1992, *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti,

Scanned with OKEN Scanner

CONTRIBUȚII ALE PSIHOLOGULUI MIHAI BENIUC LA STUDIUL MOTIVAȚIEI

Bejenariu Valentin, student la Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației,

Problema pe care o abordăm în această comunicare se înscrie pe dimensiunea cunoașterii contribuțiilor psihologilor români la dezvoltarea psihologiei științifice în secolul XX. Deoarece autoritatea lui **Mihai Beniuc** este cunoscută mai mult în domeniul creației literare, dorim să conturăm și locul lui în Coloana fără sfârșit a psihologiei românești.

Mihai Beniuc a fost un psiholog, poet și prozator român, născut la 20 noiembrie 1907, în Sebiș, județul Arad.

Între 1921-1928 , urmează cursurile școlii primare maghiare din satul natal, apoi pe cele ale Liceului "Moisie Nicoară" din Arad. În 1928 începe perioada studenției , la Cluj , perioadă de intense cercetări științifice în domeniul psihologiei. În 1932 devine preparator la Institutul de Psihologie din Cluj. În 1931, dobândește licența în psihologie , filozofie și sociologie la Universitatea din Cluj, ca șef de promoție, astfel beneficiind și de o bursă în străinătate. Lucrează sub coordonarea lui J. von Uexküll, publicând studii de psihologie animală în limba germană. În 1934 devine primul specialist român în psihologie animală și comparată , cu teza de doctorat "Învățarea și inteligența la animale" . În 1943 a devenit asistent universitar, conferențiar, la Institutul de Psihologie din Cluj. După o perioadă în care a lucrat ca diplomat în Moscova, s-a întors ca profesor universitar în țară, la Universitatea din București, devine membru al Academiei Române, poziție în care a stat între 1965 și 1974. La 24 iunie 1988 , la București, Mihai Beniuc trece în neființă.(http://www.ro.biography.name)

Pe tot parcursul vieții profesionale s-a ocupat de studierea comportamentului animal. În cartea sa, "Psihologia Animală" (1970) , expune studiul său făcut pe peștele combatant (*Bettasplendens).* Pornind de la date de fiziologie, continuând cu observații asupra instinctului și comportamentului, se ajunge la capitolul 9, intitulat "Mecanismele comportamentului" , de unde citām : "dezvoltarea individului , transformarea speciei, se bazează pe un sistem dinamic și complementar, anume inseparabilitatea dintre organism și mediu. Întregul mecanism în sine este greu, dacă nu imposibil , de studiat , mai ales pentru a crea un sistem ordonat." În continuare , analiza avansează ajungându-se la elementele superioare ale psihicului , ajungând chiar la "cel mai evoluat animal" , omul.

Filogeneza este procesul evoluției formelor organice ori a unui grup de animale sau de plante în cursul dezvoltării istorice a lumii vii. Filogeneza poate fi interpretată în termenii dezvoltării; prin efectul combinat al mutaţiilor aleatorii şi al adaptării la caracteristicile mediului, speciile ar evolua de la forme simple la forma deosebit de complexă pe care o reprezintă Omul. în psihologie, această noţiune este folosită mai ales pentru desemnarea faptelor de evoluţie care caracterizează ontogeneza; astfel, vom vorbi de dezvoltare cognitivă, dezvoltare afectivă, dezvoltarea personalităţii, etc. (R.Doron, F.Parot ,2007 ; www.dexonline.ro)

Parte a filogenezei, este ritualizarea, descoperită de Huxley în 1914 . Aceasta este o formă de schimbare evolutivă ce constă într-o secvență de răspunsuri lipsite de orice funcție specifică, în afara celei de semnalizare. Pentru a exemplifica această situație, el a descris o parte din jocul nupțial al cufundarului crestat. La un anumit moment, ambii parteneri ies din apă, aducându-și unul altuia materialele necesare construirii cuibului. În acest context , chiar dacă avem de-a face într-adevăr cu un comportament derivat din elementele comportamentului general de clădire a cuibului, nu este vorba de o etapă premergătoare a construirii cuibului.

Datorită ritualizării, membrii unei specii se recunosc între ei și își răspund unii altora semnalelor date . În acest sens, ritualizarea poate fi considerată ca o formă de comunicare . Dacă semnalul inițial este recunoscut, iar răspunsul primit este cel "corect", interacțiunea poate să continue . Dacă răspunsul

Scanned with OKEN Scanner

primit este "incorect", rezultatul este un comportament agresiv care vizează îndepărtarea sau eliminarea intrusului (la unele specii de păianjeni,masculii mici pot fi mâncați de femele în timpul acuplării) Asta arată de ce răspunsurile ritualizate trebuie să fie sincronizate până la o fracțiune de secundă: în interpretarea sensului lor nu trebuie să încapă eroare.(Malim T., 2000)

Ontogeneza este procesul de dezvoltare individuală a organismelor vegetale și animale, care cuprinde toate transformările organismului de la stadiul de embrion până la sfârșitul existenței lui.(www.dexonline.ro). Comportamentul animalului se modifică pe măsură ce acesta se dezvoltă, datorită atât a instinctelor care intră în acțiune odată cu modificările fiziologice , dar și a experienței individuale cumulate.

Factorii genetici și cei de mediu interacționează într-un mod extrem de complex. Animalele se nasc cu instincte puternice care le permit supraviețuirea. Acestea se pot observa prin reflexe. Cu toate acestea, din cauza condițiilor de viață noi, animalele sunt nevoite să se adapteze și asta este posibil uneori doar prin reeducare, astfel adaptarea e posibilă chiar și după maturizare.Comportamentul poate fi transmis chiar pe cale culturală, așa cum se întâmplă la animalele migratoare care își însușesc anumite cunoștințe, din generație în generație.

Peștele combatant, membru al ordinului Betta, face parte din clasa anabantoide, ceea ce înseamnă că poate respira aer de la suprafața apei, printr-un plămân primitiv. Ritualul său cuprinde lupta dintre masculi. Masculii din această specie nu tolerează un alt mascul în sfera lor vizuală, începând o luptă ori de câte ori un alt mascul apare pe teritoriul dominat de ei. De cele mai multe ori, în aceste lupte , unul dinte combatanți este omorât, însă în unele cazuri, conform ritualului, cel care se consideră învins poate să evite o luptă coborând pe fundul apei, poziție de supunere față de învingător. Dar din cauza faptului că acești pești trebuie să iasă la suprafață pentru a respira aer, apare un conflict între instinctul de supraviețuire și ritualul specific speciei. Putem considera că normele sociale sunt în contradicție cu instinctul, în această situație. În cazul în care învingătorul nu părăsește zona în care se află pierzătorul, acesta rămâne pe fund până la 30 de minute, moment la care rămâne fără aer și moare.

Elementul care unește înnăscutul cu învățatul, inconștientul de conștient, este **motivația**.Denumită ca problemă centrală a psihologiei, ea încearcă să explice de ce anume oamenii și animalele fac ceea ce fac, de ce preferă o activitate celeilalte, și ce anume îi face să treacă de la o activitate la alta. În toate aceste procese sunt implicați factori de natură neuronală, hormonală și de mediu. Problema motivației este asociată cu o serie de poziții teoretice. Una dintre dihotomiile luate în discuție se referă la comportamentul motivat homeostatic și non-homeostatic. Motivația homeostatică descrie încercările prin care organismul urmărește păstrarea echilibrului fiziologic, în ciuda tuturor schimbărilor interne sau externe. Un exemplu de motivație homeostatică este foamea. Organismul recunoaște situația în care, pentru a-și menține greutatea, trebuie să recurgă la aport alimentar, și acest fapt declanșează mecanismul de hrănire. În acest proces intervin și alți factori, interni ori externi, care pot duce la o aberații comportamentale cum sunt supra- și sub- alimentația. Motivația non-homeostatică duce la comportamente care nu sunt neapărat necesare supraviețuirii, cum sunt jocul sau curiozitatea.

Prin urmare, motivația lor nu este fiziologică.În plus, pe lângă cele două noțiuni de mai sus , activează asupra organismelor și unii stimuli. (Malim T. 2000). Motivația se poate baza pe stimuli externi, cum ar fi căldura, lumina sau umiditatea, care declanșează comportamente instinctive, sau încălcarea teritoriului, care duce la un comportament de apărare a ceea ce prin normele sociale este definit ca "al său". De asemenea , stimulii interni ,organici, cum este influența hormonilor asupra organismului, declanșează comportamente menite a menține echilibru intern , de a asigura supraviețuirea individului și perpetuarea speciei. Comportamentul adecvat este declanșat de colaborarea dintre stimulii interni și externi. Lipsa unui stimul duce la un comportament aberant. Putem vedea așadar că motivația e legătura psihică mediană dintre om și animal.

Scanned with OKEN Scanner

Motivația trebuie discutată ca ierarhie, și nu ca un concept unitar. În teoria sa asupra motivației umane, Abraham Maslow (2009) propunea o ierarhie a nevoilor. **Nevoile** primare sunt foamea, setea, odihna, nevoia de siguranță. Ulterior, nevoile sunt satisfăcute ierarhic: afecțiune, stimă, cunoaștere, estetic și ultima, autorealizarea. Autorealizarea este însă potrivită doar în cazul oamenilor.

Totuși, A. Maslow spune în lucrarea sa "Motivație și personalitate" (2009) : "E adevărat că majoritatea oamenilor cu care am lucrat au părut a avea aceste trebuințe aproximativ în ordinea pe care am menționat-o.Totuși a existat un număr de excepții", urmând ca autorul să exemplifice 7 categorii de oameni a căror comportament nu respectă această ordine generală. Cea mai importantă categorie este cea a idealiștilor, care au tendința de a deveni martiri. Ei renunță la tot , de dragul unui ideal sau a unei valori. Acești oameni pot fi înțeleși, cel puțin parțial, prin raportarea la un concept numit toleranță crescută la frustrare datorită gratificării timpurii. Oamenii a căror trebuințe primare au fost satisfăcute toată viața, par a face față foarte bine nesatisfacerii sau satisfacerii târzii a acelor trebuințe, pentru că au un caracter puternic, creat prin satisfacerea constantă a trebuințelor. Spre exemplu, cei care au iubit și s-au simțit iubiți fac față mult mai bine urii, respingerii sau persecuțiilor. Oamenii care au crescut în siguranță și puternici în primii ani vor tinde să rămână așa pentru tot restul vieții, în fața oricăror vicisitudini ale vieții. (A. Maslow, 2009)

La polul opus se află, de exemplu, depresivii. Depresia este o boală psihică pe fond emoțional de care suferă 10% din populația globului. Semiologia depresiei este dominată de asocierea unei stări de spirit depresive și a unei lentori psihomotorii. Vinovăția, disperarea, viziunea pesimistă asupra existenței și semnele somatice(insomnie, astenie, modificări în plus sau în minus ale apetitului și greutății) completează tabloul clinicși apar în proporții variabile de la un subiect la altul. Ideile de sinucidere merită o atenție deosebită. Elereprezintă factorul de prognoză esențial căci orice deprimat prezintă un risc de sinucidere. (R. Doron, F. Parot , 2007)

Orice episod depresiv, sau chiar și un episod de tristețe profundă, duc la pierderea apetitului pentru viață, aceasta incluzând pofta de mâncare, apetitul sexual, plăcerile cognitive sau relaxante, din cauza pierderii viziunii asupra viitorului. În așteptarea unui viitor sumbru, nu mai apare motivația pentru satisfacerea acestor plăceri sau chiar nevoi fiziologice primare.

Încălcarea acestei ordini stabilite de Maslow A. nu este întâlnită doar la oameni. Nu de puține ori au existat cazuri de animale care au acționat împotriva instinctului pentru a-și satisface nevoi superioare, afective. Animale care nu beneficiază de dresaj special și a căror comportament duce la propria suferință ,pentru a salva un alt animal, fie el din altă specie, incluzând aici omul, sau animale care în procesul de doliu renunță pur și simplu la viață.

În opinia profesorului Mihai Beniuc (1970), dezvoltarea individului , transformarea speciei , se bazează pe un sistem dinamic și complementar, anume inseparabilitatea dintre organism și mediu. Întregul mecanism în sine este greu, dacă nu imposibil , de studiat , mai ales pentru a crea un sistem ordonat.

În concluzie, dacă legătura noastră primară cu mediul o facem prin instincte putem considera sistemul instinctual ca un cadru în care se dezvoltă procesele superioare ale psihicului animal. Aceste procese sunt superioare , din punctul nostru de vedere, nu doar pentru că permit lărgirea orizontului personal, cât și pentru că au puterea de a controla sisteme sigure, construite de-a lungul a milioane de ani. Într-o știință tânără cum era psihologia în anii `70 , munca profesorului Mihai Beniuc de cercetare a comportamentului peștilor combatanți a venit în sprijinul studiilor internaționale de nivel înalt efectuate pe alte specii (incluzând omul), confirmând ceea ce și alți cercetători încercau la acea vreme să dovedească: deși avem un fond genetic puternic,care ne asigură supraviețuirea, fiecare individ în parte acumulează informații pe parcursul propriei vieți și se adaptează constant pentru a îndeplini nu doar necesitățile instinctuale, ci pentru a prospera și a dobândi avantaje din competiția cu alți indivizi din aceeași specie, sau , în cazul în care emoțiile impun asta, pentru a încălca necesitățile impuse de

Scanned with OKEN Scanner

instinct, spre a atinge un scop care îi aduce o satisfacţie emoţională mai puternică decât plăcerea dobândită prin satisfacerea instinctului.

Bibliografie

1. Beniuc, Mihai (1970) „Psihologia animala" , Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
2. Doron,Roland, Parot,Francois (2007) "Dicţionar de psihologie", Editura Humanitas, Bucureşti.
3. Ducher, Jean-Luc (2012) "Depresia în 60 de întrebări"Editura Trei, Bucureşti.
4. MaslowAbraham (2009) " Motivaţie şi personalitate" – Editura Trei, Bucureşti.
5. Malim Tony, Birch Ann, Hayward Sheila (2000) "Psihologie comparată" 2000,Editura Tehnică , Bucureşti.
6. http://www.ro.biography.name
7. http://www.dexonline.ro

METODE ŞI TEHNICI DE CONSILIERE ŞCOLARĂ

Prof. Nicoleta Nechita Colegiul „ Costache Negruzzi ", Iaşi

Conceptul de consiliere

Consilierea este un proces complex care cuprinde o arie foarte largă de intervenţii care impun o pregătire profesională de specialitate. Termenul de **consiliere** descrie relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată, **consilierul**, şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate, **clientul** (Egan, 1990). **Relaţia** dintre consilier şi persoana consiliată este una de *alianţă*, de *participare* şi *colaborare reciprocă* (Ivey, 1994). Această relaţie asigură exprimarea ideilor şi sentimentelor în legătură cu o problemă şi oferă sprijin în clarificarea sensurilor fundamentale, în identificarea unor patternuri valorice pe baza cărora se pot formula soluţii (Eliade, 2000).

Ajutarea şi a creditarea persoanei ca fiind capabilă să îşi asume propria dezvoltare personală, să prevină diferite tulburări şi disfuncţii, să găsească soluţii la problemele cu care se confruntă, să se simtă bine cu sine, cu ceilalţi şi în lumea în care trăieşte, reprezintă *valorile umaniste* ale consilierii psihologice.

Consilierea asigură asistenţa persoanei în explorarea şi înţelegerea propriei identităţi, îl sprijină în dezvoltarea unor strategii de rezolvare a problemelor şi luare a deciziei.

În consiliere s-au conturat patru direcţii de abordarea problemelor cu care se poate confrunta individul pe tot parcursul evoluţiei sale: intervenţia în situaţii de criză, intervenţia ameliorativă, prevenţia, intervenţia formativă şi de dezvoltare. (Myrck, 1993).

Caracteristicile consilierii

Conform perspectivei umaniste dezvoltată de Carl Rogers (1961) – problemele psihice nu mai sunt văzute în termenii de tulburare şi deficienţă, ci în parametrii nevoii de autocunoaştere, de întărire a Eu-lui, de dezvoltare personală şi de adaptare. De aici reies caracteristicile consilierii:

- Vizează persoane normale, fără tulburări psihice sau de personalitate, deficite intelectuale sau de altă natură. *Rolul consilierii* persoana să facă faţă mai eficient stresorilor şi sarcinilor vieţii cotidiene, astfel, îmbunătăţindu-şi calitatea vieţii;
- Utilizează un model educaţional şi un model al dezvoltării. *Rolul consilierii*

Persoana învaţă noi comportamente, să-şi valorizeze potenţialul existent, să îşi dezvolte noi resurse adaptative.

- Preocuparea pentru prevenţia problemelor. *Rolul consilierii* dezvoltarea şi funcţionarea armonioasă a persoanei.

Aşadar, procesul de consiliere urmăreşte prevenţia tulburărilor emoţionale şi comportamentale,

Scanned with OKEN Scanner

dezvoltarea personală, rezolvarea de probleme.

Tipuri de consiliere

Există mai multe tipuri de consiliere:

- **educaţională**: oferă repere psihoeducaţionale pentru sănătatea mentală, emoţională, fizică, socială, spirituală a copiilor şi adolescenţilor;
- **de dezvoltare personală**: formează abilităţi şi atitudini care permit funcţionarea personală şi socială flexibilă şi eficientă, cu scopul atingerii stării de bine;
- **informaţională**: oferă informaţii pe domenii şi teme specifice;
- **suportivă**: oferă suport emoţional, apreciativ şi material;
- **vocaţională**: dezvoltă capacitatea de planificare a carierei;
- **de criză**: asistă psihologic persoanele în dificultate;
- **pastorală**: oferă consiliere din perspectivă religioasă.

Aceste tipuri nu se exclud una pe cealaltă, ci unele pot presupune elemente ale celorlalte. Spre expl., consilierea educaţională cuprinde elemente ale consilierii suportive, de dezvoltare personală, vocaţională, informaţională. Dacă aceste patru tipuri pot fi utilizate de către consilierul şcolii, consilierea de criză este domeniul de intervenţie ce ţine strict de competenţa psihologului-implicând cunoştinţe, metode şi tehnici de intervenţie de specialitate, iar cea pastorală este procesul de asistare psihologică realizat de preotul comunităţii.

Forme ale consilierii

Consilierea individuală este o interacţiune personală între consilier şi persoana consiliată, în care consilierul asistă persoana în rezolvare problemelor mentale, emoţionale sociale. Programul de consiliere individuală se desfăşoară în şedinţe terapeutice, în care se asigură persoanei maximă confidenţialitate, permiţând, astfel, explorarea ideilor, sentimentelor, atitudinilor problematice.

Consilierea de grup presupune relaţia dintre consilier cu un grup ai cărui membri au o problemă comună. Programul de consiliere valorifică experienţa şi cunoştinţele fiecărei persoane asistate. La nivelul grupului se stabileşte o reţea socială prin care sunt dezvoltate, pentru fiecare persoană în parte, metodele şi planurile de clarificare a situaţiei existente, ajungându-se la individualizarea problemei, Acest tip de interacţiune contribuie atât la dezvoltarea individului, cât şi a grupului ca întreg. În consilierea de grup se cristalizează un sentiment de comunitate având la bază nevoia de afiliere, apartenenţă, se clarifică dorinţe, nevoi şi opţiuni, iar autorealizarea pozitivă a fiecărui membru este raportată la dinamica grupului.

Consilierea de grup oferă copiilor posibilitatea de a fi acceptaţi de ceilalţi, de a se înţelege pe ei înşişi şi pe alţii. Grupul este un mod de viaţă în şcoală, deoarece elevii învaţă în grup, se joacă în grup. Sub supravegherea consilierului, copiii pot testa şi încerca noi comportamente pe care nu le pot aplica în situaţii mai structurate. Mecanismele de grup îi învaţă că nu sunt singurii care au griji şi temeri şi îi încurajează să-şi exprime verbal şi nonverbal speranţele. De asemenea, grupul are valoare *sanogenă*, învăţându-i pe copii să-i ajute pe ceilalţi şi să înţeleagă că şi ei pot primi ajutor, grupul fiind un microcosmos al vieţii zilnice a copilului (Plosca, Mois, 2001).

Metode şi tehnici de consiliere

Carl Rogers este creatorul teoriei **„centrate pe persoană "**, conform căreia, individul învaţă doar acele lucruri care au semnificaţie personală pentru el. Această învăţare trebuie să se realizeze prin experienţe pozitive şi într-o atmosferă de acceptare. Tehnicile propuse de Rogers sunt:

1. *Clarificarea sentimentelor persoanei*: prin reflecţie, meditaţie şi afirmaţie. Se pune accent pe sentimentele prezente.

2. *Reformularea conţinutului afirmaţiilor persoanei*, folosind alte cuvinte decât cele folosite de aceasta, cu scopul de a pune în evidenţă problemele cu care se confruntă.

3. *Acceptarea necondiţionată*, care presupune comunicarea empatică, autentică, acceptarea

Scanned with OKEN Scanner

pozitivă verbală şi nonverbală.

În susţinerea dialogului consilier-consiliat se folosesc:

1. *Ascultarea activă*-consilierul susţinând şi încurajând nonverbal prin postură, privire, mimică, mişcări ale capului, sunete aprobative, ceea ce spune persoana.

2. *Tehnici de reflectare*:

- *Repetiţia ecou*-pentru ca persoană să se simtă acceptată, încurajată să comunice;
- *Repetiţia pe alt ton* –pentru ă schimba perspectiva asupra evenimentului.

Alte metode utilizate în consilierea de **grup** sunt:

- *Structurarea* –definirea scopurilor şi comunicarea lor, stabilirea limitelor discuţiilor învederea realizării obiectivelor propuse Corey & Corey);
- *Universalizarea*- tip de interacţiune prin care membrii, ascultându-se unii pe alţii, învaţă că nu sunt singurii care au o anumită problemă;
- *Linking*- evidenţierea similarităţilor şi diferenţelor în gândirea celui consiliat (Berg & Landreth, 1990);
- *Confruntarea constructivă*- ajută individul să înţeleagă mai bine impactul comportamentului său asupra membrilor grupului (Corey & Corey);
- *Folosirea interacţiunii „aici şi acum "*- urmăreşte diminuarea discuţiilor despre trecut;
- *Blocarea*-se referă la unele întrebări sau afirmaţii neconstructive, la întreruperea discuţiilor despre un membru al grupului dacă acestea nu îl include;
- *Feed-back-ul pozitiv* –stimulează atitudinea de încurajare între elevii din grupul de consiliere, conducând la stabilirea ca normă de grup ă comportamentului de întrajutorare şi susţinere.
- *Formularea de „interpretări ipotetice* "de către consilier-dezvoltă la copii abilităţi de autoanaliză prin preocuparea faţă de cauzele, scopurile sau determinările unui comportament (Muro & Dinkmeyer, 1997)

Alte surse bibliografice enumeră ca metode şi tehnici de lucru eficace pentru activităţile de consiliere, următoarele:

- Brainstorming;
- Dezbaterea în grupuri şi perechi;
- Problematizarea;
- Jocul de rol;
- Activităţi ludice de relaxare;
- Exerciţii de învăţare;
- Vizionarea de filme şi comentarea lor;
- Punerea în situaţie;
- Reflexia;
- Argumentarea;
- Comentarea unor texte şi imagini;
- Realizarea de colaje, postere, afişe desene;
- Imaginarea unei situaţii;
- Evaluarea unor situaţii problematice;
- Elaborarea de proiecte;
- Elaborarea de portofolii,
- Studiul de caz;
- Prelegerea.

Fireşte că nici una din metode nu este perfectă şi infailibilă. Dacă obiectivele activităţii sunt neclare şi confuze, atunci nici metodele utilizate nu vor avea efectul dorit.

Scanned with OKEN Scanner

Am parcurs aşadar, un drum al înţelegerii activităţii de consiliere educaţională. Am pătruns puţin în tainele problematicii de lucru a consilierului în şcoală. E un drum cu multe cărări necunoscute, dar care - cu pricepere, devotament, respect de sine şi de ceilalţi – face din *consiliere* o activitate benefică pentru cei consiliaţi, iar din *consilier* un adevărat profesionist.

Bibliografie

1. Băban, Adriana (2001), *Consilierea educaţională- Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere*, Editura Psichological Psinet Network, Cluj-Napoca;

2. Mitrofan, Iolanda (2000), *Orientarea experienţială în psihoterapie*, Editura SPER, Bucureşti;

3. Plosca, M., Mois, Augusta (2001), *Consiliere privind cariera-aplicaţii în şcoală*, Editura DACIA, Cluj-Napoca:

IMAGINEA COPIILOR SINGURI ACASĂ ÎN MASS-MEDIA

Elena Adumitroaie, Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri" Iaşi, CJRAE

Impactul comportamentului parental asupra dezvoltării armonioase a copiilor este unul dintre cele mai bine documentate şi cercetate aspecte ale literaturii de specialitate (Baumrind, 1971; Maccoby şi Martin, 1983; Rohner, Khaleque şi Cournoyer, 2005). Ţinând cont de schimbările sociale din ultimii ani, determinate de amploarea fără precedent a fenomenului migraţiei, multe voci au atras atenţia asupra posibilelor consecinţe nefaste care pot apărea la copiii rămaşi singuri acasă. Plecaţi în căutarea unui loc de muncă mai bine plătit, care să le asigure un trai mai bun, părinţii sunt nevoiţi să-şi „abandoneze" copiii în ţara de origine. Despărţirile durează uneori ani întregi, iar revederile sunt dureroase. Adaptarea se face greu şi este rareori desăvârşită.

Primul semnal de alarmă a fost tras de organizaţiile nonguvernamentale ce au programe pentru copiii aflaţi în situaţii de risc. În studiile prezentate opiniei publice, aceste organizaţii conturează un portret trist al copiilor cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate. Astfel, copiii singuri acasă se simt singuri şi lipsiţi de protecţie, sunt trişti şi depresivi, se simt abandonaţi şi părăsiţi de persoanele cele mai importante din viaţa lor (Gavriliuc, Platon & Afteni, 2006; Luca & Gulei, 2007; Toth, Toth, Voicu, & Ştefănescu, 2007). Ei sunt adesea neglijaţi, fetele sunt supraîncărcate cu sarcini casnice, au rezultate şcolare slabe, lipsesc mai mult de la şcoală, au un risc mai crescut de abandon şcolar şi un comportament neadecvat la şcoală (Luca, Lupu, Pitea, & Stîngaciu, 2009; Popă, 2011). Ca reacţie, copiii şi adolescenţii se angajează mai des în comportamente deviante ca fuga de la şcoala şi de acasă, consumul de substanţe adictive sau violenţe fizice şi de limbaj (Toth, Munteanu & Bleahu, 2008; Luca & Gulei, 2007; Toth et al., 2007).

Concluziile specialiştilor din domeniu subliniază apariţia problemelor de adaptare psihologică la copiii ai căror părinţi sunt plecaţi peste hotare (Gavriliuc, Platon & Afteni, 2006; Luca et al., 2009). Rămâne de văzut însă, în ce măsură aceste probleme de natură psihologică se datorează comportamentului parental sau altor factori asociaţi emigraţiei părinţilor. Momentan, în literatura de specialitate, nu sunt foarte clar descrise mecanismele şi condiţiile care fac ca emigraţia părinţilor să determine apariţia de probleme psiho-sociale la copiii rămaşi acasă.

Din postura de consilier şcolar, în care mă aflu, problematica emigraţiei părinţilor este una de actualitate şi interes. În şcolile din România, numeroase disfuncţionalităţi ale sistemului, ale relaţiei şcoală – familie sau profesor – elev, sunt puse pe seama migraţiei temporare masive. Prima cauză invocată de profesori în cazurile de eşec şcolar sau de tulburări de comportament ale elevilor, o constituie lipsa de implicare a părinţilor accentuată de plecarea la muncă în străinătate. Deşi rezultatele studiilor realizate pe populaţie românească sunt adesea contradictorii şi nu certifică clar, dacă migraţia părinţilor este sau nu un predictor semnificativ al abandonului şcolar şi al scăderii performanţelor la învăţătură în rândul elevilor rămaşi în ţară, cadrele didactice au opinii ferme şi consideră separarea

Scanned with OKEN Scanner

copiilor de părinţi ca un factor major de risc în apariţia problemelor şcolare.

Aceste atitudini sunt întreţinute, în mare parte, de mass-media, prin publicarea de articole ce redau într-o manieră metaforică şi emoţională consecinţele negative ale plecării părinţilor, prin organizarea de dezbateri televizate în care diverşi specialişti se întrec în a prezenta proporţiile dezastrului naţional sau prin evidenţierea unor cazuri rare de abuz asupra copilului afectat de migraţie. Toate acestea au ecou asupra oamenilor de rând, formează atitudini, modelează atitudini şi dau naştere unor probleme sociale grave precum marginalizarea sau victimizarea copiilor singuri acasă.

În numeroase împrejurări, mass media a alarmat opinia publică despre situaţia copiilor separaţi de părinţi prin plecarea acestora la muncă în străinătate. Au fost relatate pe larg cazuri de suicid sau comportament deviant, trăgându-se un semnal de alarmă asupra gravităţii acestui fenomen. Cazurile acestea au fost socotite drept exemple general valabile, generând adevărate mituri care construiesc în sine o problemă socială. Deşi mass-media a acordat o atenţie deosebită acestei problematici, multe din articolele publicate au pus accentul pe latura senzaţională a fenomenului.

Cele mai des utilizate subiecte din presă privind situaţia copiilor cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate sunt legate de consecinţele migraţiei, informaţiile cu privire la măsurile luate de autorităţi (activitatea instituţiilor) şi date statistice privind amploarea fenomenului. Mass-media scoate în evidenţă, de cele mai multe ori, consecinţele negative asupra copiilor, în special în planul vieţii afective şi al comportamentului. Este tot mai des subliniat faptul că "dorului de părinţi" are un impact negativ asupra copiilor, lipsa părinţilor fiind pusă în legătură directă cu factorii educatori şi disciplinatori. Un număr mare al articolelor din mass-media alcătuiesc un portret negativ al copilului cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate. Copiii lipsiţi de afecţiunea şi căldura părintească, copii singuratici, retraşi, cu performanţe şcolare mai slabe şi cu devieri comportamentale sunt daţi ca exemple. Aceştia sunt mai obraznici, mai neascultători şi au şanse mai mari să intre într-un anturaj nepotrivit sau să lipsească de la şcoală. Autorii acestor articole cred că aceşti copii încep să consume alcool sau droguri, să încalce legea şi să aibă probleme cu poliţia. Mass-media prezintă adesesa cazuri de copii lipsiţi de îngrijirea părintească şi lăsaţi în grija statului, aflaţi în situaţie de abandon şcolar sau cu performanţe şcolare scăzute, cazuri de sinucidere sau tentative de suicid, copii neglijaţi, victime ale violenţei, exploataţi prin muncă şi cu un nivel de trai scăzut (Toth, Munteanu & Bleahu, 2008).

Aşa cum aminteam, există şi situaţii pozitive care apar în mass-media. Dintre acestea cu o frecvenţă mai mare se întâlnesc cele legate de aspectele financiare, accesul la diverse produse sau servicii sau dezvoltarea unui spirit mai independent. Astfel, banii câştigaţi de părinţi contribuie la creşterea nivelului de trai şi la dezvoltarea unor oportunităţi de accesare aunor bunuri şi servicii: locuinţă, aparatură electrocasnică, condiţii de trai mai bune, achiziţionarea de telefoane mobile, calculatoare şi accesul de internet, posibilitatea de a călători în străinătate, etc. Este prezentă totuşi o discrepanţă puternică între aspectele pozitive şi cele negative, imaginea copilului singur acasă în mass-media fiind una încărcată de conotaţii negative (Toth, Munteanu & Bleahu, 2008).

Începând cu anii 2006-2007 această tematică a devenit de actualitate şi şi-a ocupat un loc binemeritat în majoritatea cotidianelor de mare tiraj. Totuşi, articolele ce abordează această temă par a se îndrepta cu predilecţie către polul negativ al situaţiei, accentuând cazurile spectaculoase şi şocante. În acest context, ne-am dorit să realizăm o analiză ştiinţifică a discursului promovat de mass media românească pe tema copiilor singuri acasă. De aceea, am gândit un studiu al cărui obiectiv principal să îl constituie determinarea structurii conceptuale şi a paternurilor mesajelor articolelor de presă care au în centru problematica copiilor rămaşi în ţară în urma migraţiei părinţilor. Acest studiu răspunde la două întrebări: „Care sunt categoriile de conţinut şi temele ce descriu situaţia copiilor singuri acasă în mass media?", „Care sunt principalele problemele ale copiilor singuri acasă pe care ziarele aleg să le trateze?".

Studiul de faţă a realizat o analiză de conţinut cantitativă a articolelor din presă, publicate în luna

Scanned with OKEN Scanner

octombrie 2007. Pentru că nu există criterii universal acceptate în alegerea eşantionului, ne-am raportat la cercetarea întreprinsă de G.H. Stample (1952 apud Agabrian 2006) care afirmă că pentru studierea apariţiilor unui ziar de-a lungul unui an, este suficientă identificarea articolelor din două săptămâni, selectate sistematic. Am ales anul 2007 deoarece este anul în care s-au finalizat cele mai multe studii pe copiii singuri acasă şi în care această problematică a devenit un subiect de interes pentru opinia publică. În anii 2005-2006, presa face doar câteva menţiuni fugitive la adresa copiilor ai căror părinţi au emigrat.

În urma analizei cotidianelor naţionale, au fost selectate două ziare – Evenimentul zilei şi Adevărul – care publică constant articole semnificative referitoare la copiii rămaşi în ţară. Acestea sunt două publicaţii naţionale, cu apariţii zilnice (de luni până sâmbătă), cu un impact bun la public. Au fost selecţionate toate articolele care conţineau sintagmele: copii singuri acasă, copii afectaţi de migraţie, copii ai căror părinţi au emigrat, copiii cu părinţi plecaţi la muncă în străinătate. În luna octombrie a anului 2007 au fost publicate în total, 41 de articole, dintre care 27 în Evenimentul zilei şi 14 în ziarul Adevărul. Majoritatea articolelor sunt de mari dimensiuni, de tip editorial, ce tratează problematica într-o manieră amplă, din perspective diverse. Totuşi, eşantionul are dimensiuni reduse, ceea ce produce limite inerente analizei de conţinut.

Prelucrarea datelor s-a realizat cu ajutorul soft-ului Hamlet II 3.0 for Windows, un program de analiză cantitativă a textului ce urmăreşte inter-conexiunile dintre un număr de cuvinte-cheie sau şiruri de caractere ce apar într-un text. Pentru a afla structura conceptuală pe care se construieşte discursul mediatic, s-a folosit analiza de contingenţă şi cu ajutorul unui dicţionar structurat, s-a analizat co-ocurenţa termenilor din aceeaşi unitate de context. S-a folosit analiza ierarhică cluster, o tehnică de analiză multivariată de interdependenţă a datelor.

Textul supus analizei s-a structurat pe şapte dimensiuni ce acoperă principalele domenii de interes: plecarea părinţilor la muncă în străinătate, situaţia familială, abandonul resimţit de copii, problemele psiho-comportamentale, activitatea şcolară a copiilor singuri acasă şi proiectele derulate în sprijinul lor. Cea mai cuprinzătoare dimensiune – Plecarea părinţilor la muncă peste hotare – vizează statisticile cu numărul de părinţi plecaţi şi de copii rămaşi în ţară, motivele emigraţiei şi drama despărţirii copiilor de părinţi. Tema predilectă a articolelor o constituie statisticile naţionale ale acestor copii. Aproximativ un sfert din totalul textelor analizate prezintă astfel de statistici cu numărul copiilor rămaşi în ţară, realizate de agenţii guvernamentale sau de organizaţii non-profit.

[...] 170.000 de copii de gimnaziu, adică aproape unul din cinci, au părinţii plecaţi la munca în străinătate. 18% din elevii de gimnaziu aveau, la sfârşitul anului şcolar 2006-2007, cel puţin un părinte la munca în străinătate, iar aproape 70% din cei 170.000 de elevi au tatăl plecat. (Evenimentul zilei, 30 octombrie 2007)

Prima dimensiune cuprinde, deasemenea referiri la dramă pe care o trăiesc copiii după despărţirea de părinţi şi la dorul imens pe care aceştia îl resimt. Ziarele conturează o imagine negativă a copiilor rămaşi în ţară, făcând uz de cuvinte dure şi de impact.

Cea de-a doua dimensiune centrală pe care se construieşte discursul mediatic, aduce în prim plan situaţia familială a copiilor afectaţi de migraţie. Astfel, ziarele accentuează mult faptul că aceşti copii rămân singuri acasă, încărcaţi de sarcini şi atribuţii gospodăreşti şi văd în familie o resursă importantă ce le lipseşte copiilor.

Pentru că tabloul să fie complet, jurnaliştii insistă asupra situaţiilor în care copiii rămân în ţară lipsiţi de supraveghere sau lăsaţi în grija vecinilor sau a unor rude îndepărtate. Potrivit ziarelor din România, copiii ai căror părinţi pleacă la muncă în străinătate se simt părăsiţi şi uitaţi, sunt abandonaţi, pur şi simplu, în ţară de părinţii care pleacă „în căutarea paradisului pierdut", sunt copiii nimănui. Jurnaliştii fac adesea uz de expresii precum: generaţia părăsită, un abandon din dragoste, victimele acestui tip de abandon, drama copiilor abandonaţi de părinţii plecaţi în căutarea unui trai mai bun pe

Scanned with OKEN Scanner

alte meleaguri. De exemplu, termenul de abandon se regăseşte în şase din cele 41 de titluri ale articolelor investigate şi în numeroase subtitluri şi pasaje îngroşate („Abandonaţi de părinţii plecaţi să facă bani", „Abandonaţi pe termen limitat" „Ţara copiilor abandonaţi"). Primele trei dimensiuni acoperă aproximativ 75% din articolele analizate.

Ultimele patru dimensiuni – Problemele copiilor singuri acasă, Activitatea şcolară, Programele de suport şi Lipsa de afecţiune resimţită – vin să nuanţeze portretul acestor copii. Deşi nu sunt importante sub aspect cantitativ, ele se evidenţiază prin tematica negativă, uneori sumbră pe care o conturează. Astfel, copiii ai căror părinţi au emigrat se confruntă cu numeroase tulburări emoţionale şi de comportament, abandonează mai mult şcoala, prezintă un interes scăzut pentru şcoală şi au rezultate scăzute la învăţătură, suferă datorită lipsei de afecţiune părintească şi sunt, în concluzie, o problemă a societăţii actuale.

[...] Conform sondajului, 36% dintre copiii ai căror mame sunt plecate la munca au declarat că se simt singuri, 20% simt că nu îi iubeşte nimeni, 15% se simt neglijaţi şi 25% considera că sunt nefericiţi. Copiii cu mamele plecate sunt mai speriaţi, mai nervoşi şi plâng mai mult. (Evenimentul)

[...] Copiii acestora suferă tulburări psiho-active, tulburări de comportament (infracţionalitate juvenilă, consum de droguri şi alcool, prostituţie, abandon şcolar), carenţe în dezvoltarea biologică şi emoţională. (Adevărul)

Ziarele şochează adesea, prin cazurile dramatice pe care le publică, de neglijenţă extremă, de abuzuri fizice sau sexuale sau de tulburări psihologice grave ce duc chiar la suicid. Deşi aceste poveşti de viaţă sunt relativ rare, ele impresionează opinia publică şi rămân în amintirea colectivă ca exemplificări ale consecinţelor nefaste ale emigraţiei părinţilor.

În ansamblu, presa din România îi consideră pe copiii singuri acasă o problemă socială trecută cu vederea de autorităţi datorită avantajelor economice pe care le implică emigraţia părinţilor. Puţinele programe destinate ajutorării acestei categorii defavorizate sunt dezvoltate de organizaţiile non-guvernametale şi au finanţare europeană. Autorităţile locale sunt adesea acuzate de lipsă de implicare şi dezinteres.

Mass-media joacă un rol covârşitor în viaţa oamenilor. Largă răspândire a presei scrise, a radioului şi a televiziunii, le transformă în agenţi de formare a opiniilor şi atitudinilor, de transmitere a valorilor, de modelare a comportamentelor. Marea majoritatea a oamenilor se ghidează după informaţiile furnizate de mass-media şi, de aceea, analiza presei poate oferi explicaţii cu privire la modul în care oamenii îşi construiesc anumite reprezentări şi practici sociale. Informaţiile vehiculate în presă au, deci, un impact puternic în rândul cititorilor şi contribuie la formarea atitudinilor şi la reglementarea comportamentelor oamenilor de rând.

Bibliografie

1. Agabrian, Mircea, (2006). *Analiza de conţinut*. Editura Polirom, Iaşi.

2. Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. În J Brock-Gunn, R.M. Lerner, & A.C. Peterson (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2, pp. 746-758). New York: Garland.

3. Gavriliuc, C., Platon, D. & Afteni, V. (2006). Situaţia *copiilor rămaşi fără îngrijire părintească în urma migraţiei*. Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copiluluişi UNICEF Moldova, Chişinău.

4. Luca, C. & Gulei, A.S. (coord.) (2007). *Metodologie – asistenţa socială, psihologică şi juridică a copiilor rămaşi singuri acasă ca urmare a plecării părinţilor la muncă în străinătate*, Ed. Terra Nostra, Bucureşti.

5. Luca, C., Lupu, A., L., Pitea, M. & Stîngaciu, M. (2009). *Studiu comparativ Iaşi - Chişinău privind situaţia copilului singur acasă*, Fundaţia Iosif.

6. Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization în the context of the family: Parent-child

Scanned with OKEN Scanner

interaction. În M. E. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology, socialization, personality, and social developments* (Vol. 4, pp. 1–101). New York: Wiley.

7. Popă, Nicoleta-Laura (2011) "Romanian High-School Students 'Left Behind' în the Context of Circular Migration: Some Determinants of School Achievement." În *The Scale of Globalization. Think Globally, Act Locally, Change Individually în the 21st Century*, 244-249. Ostrava: University of Ostrava.

8. Rohner, R.P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos*, Vol. 33, Issue 3, pp. 299-334.

9. Toth, A., Munteanu, D. & Bleahu, A. (2008). *Analiză la nivel naţional asupra fenomenului copiilor rămaşi acasă prin plecarea părinţilor la muncă în străinătate*, Asociaţia Alternative Sociale şi UNICEF România, Ed. Alpha MDN, Buzău.

10.Toth, G., Toth, A., Voicu, O. & Ştefănescu, M. (2007). *Efectele migraţiei: copiii rămaşi acasă*, Fundaţia Soros România, Bucureşti.

TRIADA: ŞCOALĂ, FAMILIE, COMUNITATE

Prof.psihopedagog Volmer Ştefania, Centrul Şcolar De Ed.Incluzivă Nr.2 Comăneşti

O problemă stringentă pentru România o reprezintă responsabilitatea locală pentru calitatea educaţiei şi succesul şcolar, care reclamă căi diferite de stabilire a relaţiilor de colaborare între şcoli, familii şi comunităţi. Avem în vedere că şcolile de toate gradele sunt organizaţii responsabile pentru educaţia formală a copiilor şi adolescenţilor. Şcolile care duc la bun sfârşit mult mai eficient această responsabilitate se consideră pe ele însele şi elevii lor ca parte a sistemului social ce include familiile şi comunităţile. Cercetările desfăşurate în Statele Unite şi în unele ţări din Europa arată că atunci când şcolile, familiile şi comunităţile lucrează împreună ca parteneri, beneficiari sunt elevii.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorinţa de a ajuta elevii să aibă succes la şcoală şi mai târziu, în viaţă. Atunci când părinţii, elevii şi ceilalţi membrii ai comunităţii se consideră unii pe alţii parteneri în educaţie, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcţioneze. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opţional sau o problemă de natura relaţiilor publice. În ţările dezvoltate, cu deosebire pe continentul nord - american, parteneriatele şcoală - familie - comunitate sunt esenţiale în procesul de educaţie a elevilor şi în succesul lor la şcoală.

Alături de şcoală care asigură maxima comunicare între generaţii, familia şi comunitatea au o deosebită valoare în formarea personalităţii copilului. Fiecare om vine pe lume cu o anumită zestre nativă, apoi graţie climatului afectiv din familie, copilul cunoaşte lumea din jur printr-un permanent dialog cu cei mari, învaţă şi poate să iubească, comunică, se ghidează după anumite modele, imită diferite acţiuni până îşi formează propriile valori, propriile principii despre lume, despre viaţă.

În relaţia şcoală - familie - comunitate trebuie să existe relaţii de respect, de acceptare reciprocă, de simpatie şi admiraţie, nu de suspiciune, nedumerire sau iritare şi provocare. Relaţiile dintre şcoală, elevi, familiile acestora şi comunitate trebuie să fie bazate pe contact şi colaborare, pe transmitere de informaţii şi prezentare a unor stări de lucruri, de influenţe pozitive asupra comportamentelor elevilor, pe trăiri afective şi emoţionale reciproce în diferite forme de manifestare.

Pentru atingerea unui nivel de calitate ridicat în eficientizarea relaţiei şcoală - elev - familie - comunitate, este necesar de abordat un stil empatic de comunicare între părţi ce trebuie transpus în psihologia mentală a elevului astfel încât să se producă o apropiere între părţi, păstrând însă o neutralitate necesară şi un echilibru constant şi permisiv.

Scanned with OKEN Scanner

Au existat întotdeauna educatori excelenţi şi părinţi iubitori, care nu şi-au pus probabil atâtea probleme şi totuşi au reuşit foarte bine; dar poate că acest lucru era mai uşor într-o lume foarte statornică, în care tradiţia avea ultimul cuvânt. Modificarea pe care au suferit-o, în curs de o generaţie sau două, relaţiile dintre părinţi şi copii, dintre adulţi şi tineri, apare mai vădită în consideraţia pentru copil ce "are semnificaţia de recunoaştere intimă şi profundă a valorii persoanei copilului şi de încredere în potenţialul lui de dezvoltare" (Osterrieth, P., 1973, p.70).

În cadrul abordărilor contemporane ale fenomenului educaţional se impune tot mai mult implicarea cadrelor didactice în relaţii de cooperare cu părinţii copiilor şi cu alţi factori sociali interesaţi de educaţie. Rolul cadrelor didactice nu se reduce doar la educaţia la catedră sau în clasă, ci presupune o astfel activitate în fiecare relaţie cu elevii şi familiile acestora, desfăşurând o muncă de dezvoltare, de conducere şi de îndrumare. O relaţie eficientă cadru didactic – părinte presupune, printre altele, o ascultare activă, implicarea familiei în acţiunile extraşcolare ale copilului, cultivarea şi practicarea toleranţei faţă de un punct de vedere diferit.

Cooperarea activă a şcolii şi a învăţătorilor cu ceilalţi factori educaţionali – familia, comunitatea locală, mass-media, biserica, organizaţii nonguvernamentale – trebuie să conducă la realizarea unor parteneriate viabile, de natură să permită o abordare pozitivă a problemelor diverse ale tinerilor elevi. Şcoala trebuie să găsească formele optime prin care cei implicaţi în acest proces de educare să poată gestiona resursele umane, să aibă cunoştinţe de psihologie şi pedagogie, să se poată adapta rapid la managementul schimbărilor din societatea actuală. Totuşi, rolul important, cel puţin acum, îl are şcoala, cadrele didactice, învăţătorul care, prin activităţile elaborate, pot dezvolta la elevi norme şi conduite sociomorale, pot dezvolta abilităţi şi conduite morale şi civice, în contextul european actual.

În acest sens, şcoala poate participa şi interacţiona dezinteresată cu familiile elevilor, poate iniţia activităţi utile în şcoală sau în afara acesteia, sprijină actorii implicaţi pentru a se cunoaşte pe sine şi pentru a înţelege normele moral - civice, poate îmbunătăţi calitatea vieţii şi performanţele elevilor, poate forma abilităţi de gândire independentă şi critică etc. Familia reprezintă elementul cheie în socializarea copilului cu ceilalţi copii din clasă fiind consultată cu privire la activităţile educative (extracurriculare) şi cu privire la activităţile opţionale pe care doresc să le desfăşoare copiii.

Lecţiile cu accentuat caracter practic, care obligă la observaţie, la intervenţie personală, dar şi la cooperare plac şi descătuşează energiile mintale şi sufleteşti. Limbile se dezleagă cu uşurinţă şi bucuriile reuşitelor vor fi evidente.

Prin prezentarea unor modele comportamentale, pe cât posibil într-o comunitate, veţi observa îmbunătăţirea rezultatelor şcolare şi o însuşire mai bună a valorilor morale. Una este să le vorbeşti despre cele mai importante funcţii în comunitate (primar, preot, poliţist etc.) şi alta este să vorbească ei înşuşi cu oamenii care reprezintă aceste funcţii.

Degeaba povestiţi despre obiceiuri şi tradiţii elevilor dumneavoastră dacă nu luaţi parte împreună cu ei şi oamenii din comunitatea locală la şezători, clăci, la slujbele de la biserică. Veţi vedea ce mult se mândresc şi nu vor mai conteni povestind despre ce-au realizat.

Îi învăţăm pe copii să nu fure, să nu lovească, să nu mintă, dar nu i-am dus niciodată la o secţie de poliţie să concretizeze consecinţele actelor negative. Le-am spus cum să-şi păstreze sănătatea, dar nu le-am arătat un spital şi ce dureros este să fi bolnav. O să constataţi nu numai respectarea regulilor de igienă pentru a nu se îmbolnăvi, dar şi dorinţa de a deveni omul care salvează vieţi – doctorul.

Pentru consolidarea unui set de valori stabil şi coerent care sprijină şcoala în formarea la copii a conduitei favorabile, a unui stil de viaţă sănătos mintal, emoţional, fizic şi socio - moral am urmărit implicarea familiei şi a comunităţii printr-un parteneriat. Activităţile desfăşurate au avut tocmai rolul apropierii de aceste instituţii, a comunicării directe şi a unui schimb de impresii şi păreri. Elevii au participat cu interes şi chiar s-au pus în situaţii de viaţă adevărate fiind primar, poliţist, preot, doctor, etc.

Scanned with OKEN Scanner

Sensibilizarea reprezentanţilor comunităţilor locale cu privire la problemele şcolii a reprezentat o dimensiune deosebit de necesară pentru realizarea obiectivelor parteneriatului; şi aceasta deoarece orice abordare abruptă, resimţită ca o ingerinţă autoritară în problemele comunităţii este şi va fi sortită eşecului; în plus orice acţiune de dezvoltare nu este eficientă dacă nu este înţeleasă şi preluată ulterior de comunitate.

Concluziile întâlnirilor, aprecierile făcute de participanţi în timpul evaluării finale a activităţilor, ecourile parteneriatului au dovedit că acţiunile de sensibilizare comunitară desfăşurate au reprezentat un important cadru organizat de dialog şi comunicare, aşteptat de mult şi resimţit ca necesar de toţi participanţii. S-a constatat o dorinţă de colaborare, conştientizându-se importanţa şcolii pentru comunitate şi necesitatea sprijinirii şcolii de către aceasta.

Exemple de prezentare a modelelor comportamentale sunt multe, dar tu ca dascăl, modelator de suflete trebuie să doreşti să creezi acea comuniune familie – şcoală – comunitate, în primul rând fiind sincer cu tine însuţi şi cu ceilalţi în tot ce faci şi ce grăieşti, fiind dispus să înveţi mereu, alergând alături într-o cursă pentru cunoaştere, către un ţel.

Valoarea educaţiei creşte într-o lume în care schimbările s-au accelerat simţitor, într-o societate a opţiunilor individuale şi sociale multiple, marcată de o multitudine de tranziţii, de naturi diferite. Educaţia este somată să răspundă provocărilor unei lumi a societăţilor şi indivizilor în derută, o lume în care s-au pierdut şi se pierd repere, sisteme de referinţă, iar sistemele etice se află în criză. Ea trebuie să construiască drumuri noi pentru speranţă, prin formarea unor cadre cât mai flexibile, a unor capacităţi şi comportamente capabile să facă faţă schimbării permanente şi să adapteze elevul la incertitudine şi complexitate. Şcoala este chemată să contribuie decisiv la reconstrucţia spirituală, la redefinirea unor noi sisteme de valori.

În prezent România cunoaşte o încercare de redefinire a rolului social al educaţiei, în contextul unui "parteneriat pentru educaţie", un dialog deschis, lucid, responsabil, între toţi factorii educaţionali (familie, Biserică, şcoală, comunitate locală). Şcoala se deschide spre mediul comunitar şi se fac propuneri de realizare a osmozei şcoală - comunitate (şcoala în comunitate şi comunitatea în şcoală), în perspectiva înţelegerii şcolii ca un centru cultural şi civic, centru complex de învăţare la îndemâna tuturor, tineri şi mai puţin tineri.

Bibliografie:

1. Agabrian Mircea, (2005), "Parteneriate familie – şcoală - comunitate", Editura Institutul European, Iaşi,

2. Baran Pescaru Adina, (2004), "Parteneriat în educaţie: şcoală - familie - comunitate ", Editura Aramis, Bucureşti,

3. Chiru Mihaela, (2003), „Cu părinţii la şcoală – ghid pentru profesori", Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti.

FACTORII ŞI CAUZELE INADAPTĂRII ŞCOLARE

Laşcu L., master în Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău)

Adaptarea copilului la procesul instructiv-educativ, la noile condiţii de viaţă, la mediul fizic şi social din şcoală prezintă o imperioasă cerinţă psihopedagogică şi medicosocială necesară menţinerii şi perfecţionării integrităţii şi echilibrului morfofuncţional, psihomoral şi social al preşcolarului. Este important ca fiecare copil să se acomodeze rapid şi uşor noilor cerinţe, să se conformeze acestora, fără perturbări bio-psiho-sociale. Modul în care are loc realizarea adaptării la cerinţele vieţii cotidiene poate fi resimţit, atât în sens pozitiv, cât şi ca revers, pe parcursul anilor.

Astfel, adaptarea optimală sau eventualele dificultăţi care pot apărea pe parcursul şcolarităţii pot să releve de cele mai multe ori unele aspecte deficitare în anii premergători, sau să prefigureze evoluţia

Scanned with OKEN Scanner

adaptării şcolare viitoare.

Conform *Dicţionarului de psihologie* noţiunea de „adaptare" derivă din limba engleză – „adaptation", „adjustement", din limba franceză – „adaptation" şi din germană – „anpassung"), reprezintă, reacţia/conduita/comportamentul ce pune organismul şi activitatea psihică ce-l caracterizează social în repliere suplă la condiţiile variabile şi numeroase ale mediului în care acesta trăieşte (, acomodare"), capacitatea psihicului de a se modifica în raport cu schimbările intervenite în condiţiile sale de viaţă devenind apt de a îndeplini fucţiile şi obiectivele sale (, asimilare") [4, p. 48-49].

Noţiunea de adaptare implică acţiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni „apt pentru" (şcoală), „capabil de" (a face faţă cerinţelor instructiv-educative) şi de a fi „compatibil" (sub aspectul disponibilităţilor bio-psiho-sociale), „în acord cu" (normele şi regulile pretinse de programa şcolară pentru dobândirea cu succes a rolului şi statutului de elev) [1, p.10].

Conform concepţiei psihologului J.Piaget., adaptarea şcolară desemnează procesul de stabilire a echilibrului între asimilare şi acomodare, intervenită în cadrul interacţiunii dintre om şi mediul înconjurător. Transpunerea acestui mecanism la particularităţile activităţii instructiv-educative, putem afirma că, adaptarea şcolară exprimă calitatea şi eficienţa realizării concordanţei relaţiei dintre personalitatea elevului şi cerinţele şcolare. Aceasta denotă, rezultatul favorabil al procesului de învăţământ, activitate care reclamă un efort în vederea realizării în mod integral a obiectivelor educaţionale, înfăptuirea fiind recunoscută şi apreciată de către colectivitate.

Ţinând cont de toate aceste aspecte, adaptarea şcolară presupune compatibilitatea eforturilor, a dificultăţilor cu capacitatea elevului, cu probabilitatea subiectivă a realizării sarcinilor şcolare. Concordanţa dintre cerinţele obiectivelor instructiv-educative şi răspunsul comportamental al elevului faţă de ele reprezintă condiţia de bază a adaptării şcolare [2, p.106].

Existenţa, oricărei fiinţe, într-un anumit mediu presupune un *proces de adaptare,* înţeles ca un produs al relaţiei permanente a personalităţii cu mediul înconjurător, rezultatul adaptării se poate materializa fie în atitudinea de acceptare (omul agent şi creator de mediu), fie de respingere (retragere, abandonare), caz în care se vorbeşte de inadaptare.

Din perspectiva piagetiană, inadaptarea desemnează situaţia opusă celei menţionate mai sus, respectiv incapacitatea subiectului de a realiza, în mod echilibrat, procesele de, asimilare" şi acomodare" [Ibdem 2, p.105].

Inadaptarea şcolară este rezultatul interacţiunii unui ansamblu de factori care pot fi grupaţi în două categorii: factori individuali (interni) şi factori sociali (externi).

Factorii individuali (interni), se referă la capacitatea personală a fiecărui elev de a reacţiona, adică de resursele personale, de bogăţia şi calitatea "*schemelor de adaptare*", astfel, unii elevi au un potenţial mai mare de adaptare, iar alţii unul mai redus.

Factorii sociali (externi), constată că motivaţia elevului pentru învăţare, perseverenţa acestuia în activitate, atitudinea sa faţă de şcoală sunt în relaţie strânsă cu realitatea psihopedagogică din şcoală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate al activităţii şcolare impuse de profesori sau părinţi" [Ibdem 2, p.110].

Din categoria factorilor individuali (interni) putem menţiona:

➢ factori constituţionali, dependenţi de zestrea ereditară şi de structura neuro-psihică a copilului (debilitarea mentală, hiperemotivitate, autism, tendinţe agresive).

Factorii ereditari se manifestă prin intermediul factorilor de mediu care favorizează sau nu exprimarea acestor potenţialităţi ereditare.

- *Deficienţele intelectuale* – ce reprezintă o premisă a devianţei comportamentale, mai ales atunci când nivelul mintal scăzut se asociază cu tulburări afective şi cu condiţii defavorabile de mediu, exprimând, dificultatea sau imposibilitatea celui implicat de anticipare, pe plan mental, a urmărilor inevitabileale atitudinilor deviante adoptate;

Scanned with OKEN Scanner

- *Modificări accentuate ale vieţii afective şi ale voinţei* – ce includ modificări, cu un puternic substrat ereditar dintre care menţionăm: toleranţă foarte scăzută la frustrare, o pronunţată labilitate afectivă, un potenţial agresiv ridicat, indiferenţă afectivă (absenţa emoţiilor latruiste şi simpatetice) [Ibdem 2, p.109].

➢ factori specifici particularităţilor personalităţii în formare (tulburările de caracter, atitudini negative).

Semnificative în acest sens sunt ideile cercetătorilor D. Lagache (1964), R. Mucchielli (1965), G. Basiliade (1978), etc., care promovează ideea potrivit căreia un copil caracterial se prezintă adesea, în cadrul vieţii sociale ca un inadaptat, ca un sociopat, deoarece el nu reuşeşte să realizeze relaţii armonioase între el şi mediul social. Mucchielli R. constată că "disocializarea copilului caracterial se exprimă prin falsă percepţie a celor din jur, absenţa aprofundării şi evaluării corecte a consecinţelor actelor comise, respingerea sarcinilor şi rolurilor propuse de părinţi sau profesori. Astfel de trăsături, care exprimă insolenţa, voluntarismul afectiv, opoziţia faţă de încercările educative ale adulţilor se obiectivează, în diferite reacţii şi acte predelictuale, care prin cronicizare, se structurează în personalitatea subiectului, dând naştere la ceea ce se cheamă caracter deficitar (imatur sau greşit structurat) [Ibdem 2, p.109].

Cercetările din domeniu au dus la identificarea mai multor categorii de factori sociali (externi) ce determină apariţia fenomenului de inadaptare:

➢ factori psihopedagogici de ordin familial.

Familia, prin tonalitatea şi atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală şi gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Orice dezacorduri şi tensiuni existenţe, în mediul familial vor genera în conştiinţa copilului îndoieli reticente sau reacţii de inadaptare [Ibdem 2, p.110-111].

Dintre factorii familiali care pot genera tulburări comportamentale la copii menţionăm:

- *Deficite de climat familial şi de structură familială.* Familia reprezintă un soi de personalitate colectivă a cărei armonie generală influenţează echilibrul psihologic al fiecăreia dintre părţi. Faptele de viaţă arată în acest sens, că diferitele însuşiri moral-volitive ale copilului, cum ar fi, de exemplu, iniţiativa şi fermitatea în acţiuni, curiozitatea epistemică, spiritul obiectiv de autoevaluare depind de o serie de trăsături pe care le are familia în care copilul trăieşte. Astfel, există familii reprimatoare, care înăbuşă spiritul de independenţă al copilului şi familii liberale care dezvoltă iniţiativele acestuia, familii integrate social care prezintă un grad ridicat de receptivitate socială şi familii la limita integrării, nesigure, închistate, refractoare la tot ce apare nou pe plan social, familii active şi pasive. În cazul celor active principala însuşire este aceea de a se afirma, de a lupta cu greutăţile, de a se impune, în sensul bun al cuvântului, în societate, ele încurajează formarea la membrii mai tineri ai familiei, a dinamismului, a încrederii în sine, a motivaţiei muncii. Familiile pasive, indiferente, indolente, generează sentimentul de eşec, de neîncredere în viaţă, de descurajare în lupta cu obstacolele întâlnite în activitate [3, p.201-217].

- *Copilul şi divergenţele educative dintre membrii adulţi ai familiei.* E de menţionat faptul că mediul familial nu se limitează strict la membrii grupului familial nuclear (părinţi şi copii), ci şi alţi adulţi, cum ar fi: bunici, mătuşi, unchi, veri, vecini iau parte, în mod permanent sau doar din când în când la viaţa familiei respective. Aceste persoane joacă un rol important influenţând, natura relaţiilor copilului cu părinţii.

- *Grupul fratern.* Este cunoscut faptul că, în familie, copilul suferă influenţa nu numai a membrilor adulţi, ci şi a celorlalţi copii. Aceste influente depind de numărul copiilor în familie, de vârsta şi sexul fiecăruia şi de poziţia copilului în colectivul familial. Adesea, în sânul familiei îşi fac simţită prezenţa, printre copii unele grupuri ostile: cel al copiilor mici împotriva celor mari, al fetiţelor împotriva băieţilor, al fraţilor împotriva verilor etc. [2, p.112].

Scanned with OKEN Scanner

- *Dezacordul între cerere şi ofertă.* Părinţii trebuie să facă dovada unui simţ al măsurii în atitudinea şi exigenţele preconizate faţă de copil, dublat de capacitatea de a prevedea reacţiile şi stările interne ale copilului, apărute atunci când iau o măsură educativă. Exigenţele exagerate, manifestate de unii părinţi faţă de copii lor, favorizează eşecurile şi inadaptarea şcolară, provoacă, intoxicaţii intelectuale", generatoare de irascibilitate şi chiar agresivitate în raport cu sarcinile şcolare [Ibdem 2, p.112].

➢ Factori psihopedagogici de ordin şcolar.

Mediul şcolar poate prezenta uneori influenţe psihopedagogice negative, care să determine fenomene de inadaptare şcolară la elevi dintre cele mai elocvente menţionăm:

- Sub – şi supraaprecierea capacităţilor reale ale elevului. Un factor important al adaptării şcolare a copilului îl reprezintă încrederea lui în forţele proprii.
- S-a constatat că, atunci când exigenţele profesorului faţă de un elev considerat sub mediocru, sunt superficială şi formale, învăţarea elevului respectiv devine formală şi mecanică. Sarcinile şcolare prea uşoare au ca efect stabilirea energiei nervoase şi stingerea intereselor de cunoaştere. Ne stimulat de către profesor, elevul în cauză va deveni tot mai pasiv şi indiferent în timpul orelor, trecând treptat în rândul elevilor rămaşi în urmă la învăţătură. În cazul în care profesorul îşi va exprima în mai multe rânduri neîncrederea în capacităţile acestuia de a se îndrepta în viitor, elevul respectiv va începe să se convingă tot mai mult de "adevărul" celor spuse de profesor, dând răspunsuri din ce în ce mai nesigure şi obţinând rezultate tot mai slabe. Ca efect al supraaprecierii şi a încrederii deosebite pe care o manifestă în capacităţile unui elev, profesorul supraîncarcă intelectual, elevul în cauză fiind nevoit să facă mereu faţă unei disproporţii, de ordin intensiv şi calitativ, între sarcinile şi cerinţele care-i sunt puse în faţă şi propria rezistenţă nervoasă. Acest dezacord între" cerere " şi " ofertă " îl poate determina pe elev să acţioneze fie prin protest şi respingere a exigenţei, fie printr-o îndeplinire formală a acestuia.
- *Dezacordul asupra motivaţiilor conduitei elevului.* În relaţia dintre cadrul didactic-elev pot să se manifeste dezacorduri importante cu privire la motivele reale care explică reuşitele sau nereuşitele sale şcolare, astfel, în timp ce cadrul didactic atribuie comportamentul elevului un motiv pe care el, ca formator, îl consideră real, elevul în cauză nu se arată de acord cu motivele ce i se atribuie în legătură cu o faptă săvârşită de el şi, în consecinţă, respinge măsurile întreprinde de cadrul didactic împotriva lui. Acest dezacord şi protestul lăuntric pot duce la apariţia sentimentului elevului că este victima unei nedreptăţi sau a unei neînţelegeri, precum a convingerii sale că pedeapsa la care a fost supus este nemeritată. În aceste circumstanţe parteneriatul dintre cadrul didactic şi elev se întrerupe, iar înţelegerea reciprocă dispare.
- *Conflictele individuale în cadrul clasei de elevi*, sunt determinate de apariţia unor stări de tensiune între membrii grupului de elevi, ca urmare a competiţiei acerbe, a conflictelor de interese dintre elevi şi conduc la crearea unor microgrupuri şi perechi de elevi ce comunică doar în mediul nou format izolându-se de restul clasei de elevi [Ibdem 2, p.114-115].

În acest context, oferim în continuare diverse măsuri de prevenire a apariţiei inadaptării şcolare dintre care menţionăm:

- Sporirea rolului învăţământului preşcolar;
- Stabilirea unor relaţii de parteneriat educaţional grădiniţă-şcoală, şcoală-familie;
- Susţinerea şcolii, în asigurarea cu resurse materiale corespunzătoare unui învăţământ de calitate;
- Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice;
- Proiectarea demersurilor educaţionale din perspectiva centrării pe elev;
- Elaborarea şi aprobarea în practică a unor strategii de tratare *diferenţiată* şi *individualizată* a elevilor aflaţi în situaţie de inadaptare şcolară;

Scanned with OKEN Scanner

- Crearea unor situaţii speciale de succes pentru elevii cu dificultăţi şcolare [Ibdem 2, p.223].

Bibliografie

1. Coasan, A., Vasilescu.A., 1988. Adaptarea şcolară. Editură. S.E., Bucureşti.
2. Cosmovici, A., Iacob L. 2008. Psihologia şcolară. Editura POLIROM, Iaşi
3. Roşe, V., 1972. Cunoşterea copilului. Editura Didactică Pedagogică, Bucureşti.
4. Şchiopu, U., 1997. Dicţionar de psihologie. Editura Babel, Bucureşti.

COMUNICAREA ŞCOALĂ – FAMILIE COMPLEX DE METODE DE PREVENIRE A EŞECULUI ŞCOLAR

Profesor Camelia Grigoraș, Școala Gimnazială" Petru Poni", Iași

Profesoară diriginte şi profesoară de matematică a clasei a VII-a B, clasă preluată în anul şcolar 2011-2012, am întâmpinat greutăți în a determina elevii de a conştientiza şi finaliza verbul" a învăța".

Rezultatele modeste obținute la sfârşitul fiecărui an şcolar, a semestrului I al acestui an şcolar, lipsa de interes pentru învățătură, m-au determinat să-mi pun întrebarea" De ce? Care sunt cauzele, motivele înregistrării acestor rezultate echivalente ale eşecului şcolar, atitudinii față de acțiunea de a învăța, de a cunoaşte, de a se implica în viața şcolară?" Încerc a-mi răspunde la aceste întrebări. (reprezintă şi temă pentru colegii diriginți sau nu).

1. Care sunt aspectele obiective şi care subiective ale eşecului şcolar?
2. Ce dificultăți în munca profesorului pot favoriza eşecul şcolar?
3. Care sunt demersurile educative ce pot fi aplicate pentru prevenirea şi înlăturarea eşecului şcolar?
4. Ce relație există între eşecul la învățătură şi devierile de comportament ale elevilor?

I. EŞEC ŞCOLAR

Frecvența cu care se produce eşecul şcolar în mediile şcolare, în formă de fenomen permanentizat ne obligă să-l privim responsabili. Un eşec şcolar cronicizat este periculos deoarece determină atât în plan psihologic individual o alterare a imaginii de sine a elevului în cauzăcare va ajunge să dezvolte o teamă de eşec, cât şi în plan social fiindcă, un eşec şcolar marginalizează social elevul (limitează dreptul elevului la calificare profesională autentică şi la exercitarea unor roluri apreciate şi recunoscute).

Indicatori pentru eşec şcolar:

- Abandonarea precoce a şcolii;
- Decalaj între potenţial şi rezultate;
- Părăsirea şcolii fără o calificare;
- Incapacitatea de a atinge obiectivele pedagogice;
- Eşecul la examenele finale (sau la concurs);
- Inadaptarea şcolară.

Tipuri de eşec şcolar:

- Cognitiv
- Necognitiv

II.EŞECUL ŞCOLAR COGNITIV

Definiție: Neutralizarea de către elevii în cauză a obiectivelor pedagogice (educative). Acest tip de eşec atestă niveluri scăzute de competență la elevii respectivi provocând rezultate slabe la examene, concursuri şcolare, corigențe, repetenție, etc... Aceste niveluri se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie neajunsuri în plan motivațional, operațional şi volițional de genul:

a) Nivel scăzut de aspirație şi expectanțe în raport cu acțiunea şcolarăşi propriul eu;
b) Reduse disponibilități voluntare (de voință) necesare formulării obiectivelor de învățare şi

Scanned with OKEN Scanner

depășirii obstacolelor în activitatea de învățare;

c) Absența deprinderilor de muncă sistematică;

d) Insuficiențe la nivelul operațiilor logic-abstracte ale gândirii de tipul: incompetența de limbaj (de a răspunde concis în formă dezvoltată la întrebările profesorului);

e) Incapacitatea de a relaționa informațiile;

f) Absența unui mod dialectic de gândire care să alterneze judecățile pro și contra;

g) Incapacitatea realizării unui demers ipotetico-deductiv necesar formulării unor concluzii sau generalizări;

h) Slaba capacitate de concretizare (sau ilustrare) a unui fenomen sau principiu învățat la ore;

i) Absența spiritului critic în gândire.

III. EȘECUL ȘCOLAR NECOGNITIV

Definiție: Inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare (vizează inadaptarea la rigorile vieții de elev) la exigențele de tip normative pe care le presupune funcționarea oricărei instituții școlare. Elevul dezadaptat recurge la abandon școlari. Cauzele acesteia constau fie în probleme individuale de natură afectivă (teama sau repulsie față de școală), hiperexcitabilitate, dezechilibru emoțional.

Dimensiunile eșecului școlar sunt **persistența și amploarea.**

Eșecul școlar poate avea caracter:

- Episodic – limitat la circumstanțele unei situații conflictuale sau tensionale

- De durată - având fondul unor handicapuri senzoriale sau intelectuale mai mult sau mai puțin severe.

- De amplitudine redusă (atunci când insuccesul se manifestă doar în raport cu anumite materii ca expresie a lipsei de interes și de aptitudine pentru acestea, sau ca urmare a modului neinteresant în care sunt predate acele materii).

Acest insucces parțial duce la situații de corigență sau examene restante.

Când eșecul vizează toate (majoritatea) materiilor de învățământ, dobândește un caracter generalizat. Un astfel de elev, cu insucces generalizat, prezintă lacune grave în cunoștințe, absentează nemotivat, manifestă aversiune față de învățătură și dispreț față de autoritatea școlară în general, iar în clasă perturb orele.

Atrag atenția asupra faptului că, pe lângă această situație de real eșec școlar, există și numeroase situații de" false eșecuri școlare" (sau încercări de exagerare de către unii elevi a nereușitei lor de moment). Aceste situații probează faptul că insuccesul școlar reprezintă, în mare măsură, o noțiune subiectivă negativă cu privire la sine și neîncrederea în propriile capacități care pot influența formarea rapidă a impresiei de incompetent personală sau nereușită în raport cu sarcina propusă. Astfel, timizii autentici, indecișii, resemnații apreciază în mod exagerat dificultatea sarcinilor școlare de moment considerându-le de netrecut deoarece nu au încredere în propriile posibilități de acțiune. Cel mai mic eșec înregistrat îi determină pe acești elevi să se devalorizeze și mai mult, să dezvolte teama de eșec.

Aspectele subiective legate de eșecul școlar, care demonstrează că are un pronunțat caracter individual, care depinde de factori obiectivi, îl obligă pe profesor să-și cunoască foarte bine elevii sub raport psihologic, pentru a înțelege acei factori subiectivi care îi determină pe elevi să fie nemulțumiți în raport cu sine și să se considere în stare de eșec școlar, iar pe alții să se automotiveze pozitiv și să se aprecieze a fi într-o relație reală de succes școlar.

Eșecul școlar este un fenomen atât obiectiv cât și subiectiv și nu poate fi înțeles corect decât din dublă perspectivă:

A) A factorilor școlari (apreciază eșecul școlar ca un rabat de la exigențele și normele școlare)

B) A elevului (vine cu o anumită determinare - motivare și criterii individuale de apreciere a rezultatelor dorite).

REȚETA: ELEVUL va fi ajutat să cunoască în termeni cât mai clari ce înseamnă a rămâne în

Scanned with OKEN Scanner

urmă cu învățătura și să i se prezinte incompetențele intelectuale și deprinderile greșite care nu asigură o înțelegere adecvată a informațiilor;

PROFESORUL să facă efortul de a cunoaște lumea subiectivă a elevului: sensul pe care îl dă reușitei sale, nivelul de aspirații și expectanțe în raport cu sine, interesul privind formarea profesională, criteriile pe care le folosește pentru autoevaluare.

În absența acestui feed-back informațional, responsabilitatea producerii și amplificării eșecului școlar va fi pasată de la profesor la elev și invers.

Ca și cauze ale eșecului – condiționări multiple

ELEV+SCOALA +FAMILIE+ AMBIANȚĂ EDUCAȚIONALĂ

Orice investigare a eșecului școlar va găsi o relație între frecvența acestuia și un factor școlar. Dintre aceștia:

- Rigiditatea ritmurilor de învățare care presupune obligativitatea asimilării conținuturilor în unități temporale unice pentru toți elevii, ignorându-se dificultățile pe care le au cei cu ritmuri mai lente;
- Diferențele semnificative existente între profesori și chiar între școli în ceea ce privește natura și nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi (relative cu ocazia transferului voluntar sau forțat de la o școală la alta, de la un profesor la altul... Cazul elevului Albu);
- Abordările educative de tip exclusiv frontal, care acordă prioritate clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu și particularităților psihologice ale elevilor, care știm că individualizează actul perceperii și prelucrării informațiilor;
- Dimensiunea numerică a clasei de elevi – numărul mare de elevi dintr-o clasă face dificilă obținerea coparticipării elevilor la procesul predării (și desfășurării lecției);
- Stiluri didactice deficitare – suprasolicitarea intelectual și nervoasă a elevilor prin exces de sarcini didactice (zeci de exerciții și probleme cerute de la o zi la alta), rigiditatea actului de învățare;
- Deficiențe privind resurse școlare și managementul general al învățământului absența laboratoarelor de științe, calitatea echipamentelor școlare și a programelor de învățământ, organizarea și funcționarea dificilă a zilei de școala, a semestrelor și vacanțelor.

FAMILIA

Este cunoscut că unele familii oferă un mediu cultural favorabil dezvoltării copilului, în timp ce altele prezintă o situație precară sub raport material, cultural și al atmosferei de ansamblu.

Elevul provenit dintr-un mediu favorizat beneficiază chiar de la începutul școlarității de un capital cultural identic sau apropiat de cultură din școală, ceea ce îi asigură succesul școlar și, ulterior, cel profesional.

Familiile cu mediu defavorizant nu pot să asigure copiilor referințe culturale minime necesare pentru a valorifica eficient oferta școlară existentă. Mai mult, acești copii sunt educați într-o cultură diferită de cea oferită de școală, achiziționând chiar din familie valori, atitudini, stiluri de muncă (ne-muncă) diferite de cele care conduc la succesul școlar (apoi cel social). Acești copii au" șanse" să intre în conflict cu stilul cognitiv și normele vehiculate în școală deoarece ei le vor percepe ca străine de cele ale mediului lor de existență (de aici și atitudinile lor de protest sau abandon școlar). Factorii generali de ambianță educațională atrag atenția asupra contextului social în care se face educația.

Posibilități de prevenire a eșecului școlar

- Sporirea rolului învățământului preșcolar

Statisticile pedagogice arată ca aproximativ jumătate din rebuturile școlare constatate în ciclul primar și gimnazial își au originea în diferențele prezentate de copii la debutul școlarității privind capacitatea verbală, gradul de sociabilitate, cunoștințele și deprinderile minim necesare scris-citit, familiarizarea cu rigorile unui program școlar predefinit (introducerea clasei pregătitoare poate rezolva parte a problemei)

- Parteneriatul" Școală – Familie"

Scanned with OKEN Scanner

Este necesar ca părinții să acorde importanța cuvenită școlii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor și să dovedească preocupare pentru formarea profesională a copiilor lor.

- Sprijinirea școlii care trebuie să asigure resurse materiale și umane corespunzătoare unui învățământ de calitate: laboratoare moderne, cadre didactice calificate și motivate în activitatea lor, programe școlare de calitate, climat școlar tonifiant, stimulator.
- Implicarea tuturor elevilor în activități extracurriculare, valorizarea competențelor lor
- Profesorul trebuie să dispună de o bună pregătire de specialitate dar și de componenta psiho-pedagogică în a stabili factorii și metodele cele mai adecvate de redresare a dezadaptării sau a eșecului școlar.
- Proiectarea acțiunilor de orientare școlară pe tot parcursul școlarității îndeosebi la sfârșit de cicluri și la trecerea la viața activă. În realizarea acestor acțiuni trebuie că interesele elevilor să fie în concordanță cu piața muncii.

În loc de concluzii:

" A preveni este mai ușor decât a vindeca"

Activitatea de înlăturare a eșecului școlar este mai dificilă decât cea de prevenire care presupune elaborarea unor strategii de tratare diferențiată și individualizată a elevilor aflați în situația eșecului școlar. Pentru a pune în aplicare aceste strategii este necesară o bună cunoaștere a particularităților psihologice ale elevilor care permit realizarea unei dezvoltări ulterioare a elevului cu dificultăți școlare sau a unor compensări eficiente. Variațiile mari de ritm intelectual și stil de lucru, de rezistență la efectul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive, impun organizarea diferențiată a procesului de predare – învățare pe grupe de elevi în care să primeze sarcinile individuale de lucru.

Alt aspect îl reprezintă crearea unor situații speciale succes pentru elevii cu dificultăți școlare deoarece succesele și recompensele sporesc încrederea în propriile posibilități.

Bibliografie

1. Cosmovici, "Psihologie generală", 1966, Ed. Polirom Iași
2. " Psihologie diferențiată", 1978, Ed. A.I. Cuza, Iași
3. Radulian V., "Profesori și părinți contra insucceselor școlare", EDP București
4. Conf. Luminița Iacob, Curs de pedagogie, an IV,
5. Cosmovici A., Iacob Luminița, "Psihologie școlară", 1998, Ed. Polirom Iași

ADAPTAREA COPILULUI PREȘCOLAR LA VIAȚA ȘCOLARĂ

Prof. învățământul preșcolar Mărian Simona Niculina, Grădinița cu P.P. „Crai Nou" Comănești structură la Scoala Gimnazială" Ciprian Porumbescu"

Copilul este un, mic univers", iar creşterea şi devenirea lui ca adult reprezintă un drum lung şi sinuos, plin de urcuşuri şi coborâşuri. Încă de la naştere, fiinţa umană începe un amplu proces de învăţare, pe care îl continuă până în momentul în care trece în nefiinţă. Aşadar, învăţarea, reprezintă conceptul cheie în jurul căruia gravitează dezvoltarea şi devenirea umană.

Celebrului aforism, a cunoaşte înseamnă a putea", civilizaţia actuală îi răspunde cu aspiraţia spre o personalitate armonios dezvoltată. Acest deziderat este posibil de înfăptuit doar prin eforturi susţinute de învăţare, prin preocupare şi dăruire a omului spre evoluţie şi spre idealuri înalte. Pe bună dreptate se aprecia că, singurul lucru cu totul caracteristic care se poate spune despre fiinţele omeneşti este că ele învaţă. Învăţatul este atât de profund înrădăcinat în om încât a devenit aproape involuntar..., specializarea noastră ca specie este specializarea în învăţare" spunea J. S. Bruner.

Grădiniţa este primul mediu educativ şi socializator de tip organizaţional pe care îl cunoaşte copilul. Ea are meritul de a oferi programe instructive şi educative stabile, coerente ce permit egalizarea şanselor educaţionale, oferind acces la integrarea şcolară şi socială a copilului.

Perioada preşcolarităţii, care se supune perioadei preoperatorii identificată de către J. Piaget, este

Scanned with OKEN Scanner

o perioadă de intensă dezvoltare a copilului, marcată de achiziţii remarcabile care se îndreaptă treptat de la cantitate la calitate şi diversitate, în planurile de analiză cognitiv sau psihosocial. B.S. Bloom consideră că 50% din dezvoltarea copiilor are loc până la 4 ani şi 75% până la 8 ani.

Binecunoscuta zicală: „Ceea ce Ionel nu a învăţat, Ion nu va învăţa niciodată", subliniază faptul că „diferitele conţinuturi informaţional-cognitive, procedee instrumentale, intelectuale, deprinderi senzoriomotorii etc., pentru a fi asimilate şi integrate ca „bunuri" interne proprii ale subiectului, trebuie să fie prezentate la momentul prielnic, potrivit. Astfel că învăţarea trebuie începută cât mai timpuriu şi strict corelată cu transformările evolutive care se produc succesiv în plan psihofiziologic general.

Dezvoltarea operaţiilor mintale şi a proceselor psihice pe care se sprijină învăţarea, precum şi organizarea lor în mecanisme funcţionale mobile, uşor restructurabile în funcţie de diversele influenţe şi cerinţe interne şi externe, creează premizele dezvoltării inteligenţei în cadrul procesului de învăţare din şcoală. Piaget consideră că învăţarea înseamnă asimilare şi acomodare, or adaptarea şcolară, din punct de vedere psihologic, marchează tendinţa de echilibru necesar între procesele de asimilare şi acordare, tendinţă realizată, în mod obiectiv, la nivelul interacţiunii permanente existente între om şi realitate.

Ţinând cont de toate aceste aspecte, trebuie precizat faptul că intrarea în şcolaritate reprezintă un prag cu multe şi importante aspecte psihologice, care marchează adaptarea şcolară şi imprimă direcţia generală a întregii perioade pe care individul o va petrece în şcoală. Psihologii compară, şocul şcolarizării", ca importanţă cu cel al naşterii, sau cu cel al pubertăţii.

Un rol important în adaptarea cu succes a copilului în şcoala îl are frecventarea grădiniţei, precum şi modul în care viaţa şcolară este prezentată de adulţi, în speţă de părinţi. Pentru a veni în sprijinul unei adaptări optime a copiilor la viaţa şcolară, se apelează la menţinerea unei strânse legături între cele două instituţii atât de asemănătoare şi atât de deosebite în acelaşi timp, prin efectuarea de vizite, de colaborări, de schimburi, ce pun preşcolarii în legătură directă atât cu şcolarii, cât mai ales cu învăţătorul. Copilul trebuie învăţat că şcoala nu este o modalitate de constrângere, de încetare a jocului, de îngrădire totală a activităţilor libere atât de iubite în grădiniţă, ci dimpotrivă, ea reprezintă o continuare firească a activităţii copilului, care a evoluat şi care acum este capabil să joace jocuri mult mai elaborate decât cele din grădiniţă, să înţeleagă sarcini mai complexe deoarece a crescut, iar posibilităţile sale sunt altele.

Desigur, la vârsta de 6-7 ani copiii posedă în mod firesc acea maturitate intelectuală care să le permită să abordeze sarcinile şcolare, iar prin frecventarea grădiniţei şi-au format deprinderi de operare cu noţiuni, şi-au stabilizat atenţia, au un limbaj bogat şi se exprimă corect, posedă conştiinţa asupra îndeplinirii sarcinilor trasate de cadrul didactic. Totuşi, rămâne o zonă care îl supune pe copil la o adevărată încercare: din punct de vedere afectiv, efortul de acomodare al copilului este drastic. Prea multă noutate deodată: colegi noi, învăţătoare, local, orar, reguli, responsabilităţi etc. Trecând de la un regim în care jocul avea rolul preponderant în activitatea sa, la o activitate plină de reguli, copilul devine şcolar.

Adaptarea şcolară vizează deci capacitatea preşcolarului, mai bine zis a şcolarului de clasa I, de integrare în *activitatea didactică* (prin proiectarea unor activităţi care să asigure o corelaţie optimă între posibilităţile elevului şi necesităţile mediului educativ/didactic), dar şi *psihosocială*, într-un nou colectiv, de elevi.

Grădiniţa trebuie să creeze premize favorabile pentru realizarea continuităţii învăţământului preşcolar cu cel primar. În grădiniţă accentul se pune pe gândire şi imaginaţie, nu pe memorie; pe educaţie şi nu pe instrucţie. Aspectul formativ în pregătirea copiilor pentru şcoală implică informaţia, dar important este nu ce densitate de cunoştinţe are copilul, ci modul în care el gândeşte, se adaptează, operează cu cunoştinţele însuşite, le aplică în situaţiile reale, în rezolvarea unor situaţii concrete. Dacă în perioada preşcolară copilul se manifestă spontan, este expansiv, cu o mare dominaţie a expresiei în toate reacţiile sale, la trecerea în şcolaritate el învaţă că trebuie să se exprime doar atunci când este

Scanned with OKEN Scanner

solicitat. Astfel devine tot mai activă constituirea vorbirii interioare, în universul interior apărând reacţii afective legate de răspunsul propriu, lumea interioară devenind foarte bogată.

Astfel, procesul învăţării include obligatoriu *veriga aplicării*, fiecărei noţiuni fiindu-i dezvăluită dimensiunea ei instrumentală: ce anume se poate face cu ea şi pe baza ei, în cadrul interacţiunii generale a subiectului cu lumea externă. Or, valoarea aplicativă a unei cunoştinţe este cu atât mai mare, cu cât ea este mai bine asimilată şi integrată în structurile operatorii ale gândirii.

Aprecierea pregătirii unui copil pentru şcolarizare presupune stabilirea nivelului de dezvoltare psihosomatică şi a conduitei sociale. Din punct de vedere psihosomatic, copilul trebuie să dispună de o perfectă stare de sănătate, integritate senzorială şi o dezvoltare fizică armonioasă. În caz contrar apare mai frecvent oboseala, agitaţia psihomotrică, atenţia este instabilă, iar capacitatea de mobilizare voluntară spre îndeplinirea sarcinilor şcolare este redusă – aceste simptome se resimt tot mai mult pe măsura avansării în clasele mai mari.

Vorbirea copilului apt pentru şcolarizare trebuie să fie corectă şi expresivă. Limbajul lui trebuie să fie astfel dezvoltat, încât să-i permită să-şi exprime corect gândurile, dorinţele, intenţiile şi trăirile emoţionale, să verbalizeze adecvat ceea ce vrea să comunice altora, prin folosirea lexicală şi gramaticală corectă a cuvintelor.

Formarea capacităţii de scris-citit impulsionează progresele limbajului şi echilibrează activitatea orală cu cea vizuală. Metoda folosită în familiarizarea preşcolarilor cu cititul şi scrisul trebuie să ţină seama, pe de o parte, de faptul că scrierea concordă aproape exact cu pronunţarea, deci metoda trebuie să fie *fonetică*, iar pe de altă parte, că trebuie să se pornească de la desprinderea unei propoziţii din vorbire, să se realizeze delimitarea cuvintelor şi apoi fiecare silabă în sunete, după care să se parcurgă drumul invers, de la sunet la silabă, cuvânt şi propoziţie, ceea ce denotă că metoda trebuie să fie şi *analitico-sintetică*.

În general, copilul apt pentru şcolarizare are o memorie bună. El poate reda cu uşurinţă şi fidelitate conţinutul unor poezii sau a unor poveşti învăţate. Este capabil să clasifice şi să ordoneze obiecte concrete respectând criterii diferite. Cunoaşte şi foloseşte corect noţiunile de timp şi spaţiu.. Poate opera în termeni care exprimă raporturi de cantitate.

Adaptarea în clasa I este condiţionată de o dezvoltare corespunzătoare a modalităţilor de operare a gândirii: analiza, sinteză, abstractizarea, generalizarea, concretizarea, precum şi a calităţilor acesteia: promptitudinea, flexibilitatea şi independenţa, aflate în deplină evoluţie pe parcursul şcolarizării.

Copilul apt pentru şcolarizare prezintă deprinderea de a observa, de a asculta cuvintele adultului şi a reacţiona corect pe baza acestora, de a răspunde la întrebări dar şi de a formula întrebări, de a corecta sau completa răspunsurile colegilor. Interesul de cunoaştere ca suport afectiv-motivaţional şi volitiv îl caracterizează pe acest copil.

Adaptarea şcolară presupune *maturitate intelectuală*; mai precis, aprox. 50% din reuşita şcolară se datorează acesteia. Aparte de maturitatea intelectuală, adaptarea şcolară presupune şi un anumit grad de *maturitate socială*. Aceasta se referă la însuşirea şi respectarea unor deprinderi de comportare civilizată în colectiv, la existenţa unei independenţe relative a copilului în acţiune şi faţă de adult (individualizare), la adaptabilitate facilă la prezenţa persoanelor străine, la manifestarea spiritului de întrajutorare.

Perseverenţa în acţiune, încrederea în forţele proprii sunt alte criterii luate în consideraţie în aprecierea maturităţii copilului preşcolar. Ca atare, el trebuie să dovedească că este conştient de necesitarea de a se încadra în colectiv, că se poate subordona regulilor expuse de acesta, că îşi asumă sarcini bine delimitate şi le poate îndeplini cu simţ de răspundere. De asemenea, este necesar să dispună de capacitatea de a-şi transpune în plan secundar dorinţele personale, de a-şi susţine unele argumente întemeiate, chiar dacă întâmpină opoziţia unor colegi, dar acceptând totodată dorinţele justificate ale acestora. Dacă toate aceste lucruri sunt respectate, se ajunge cu siguranţă la o adaptare

Scanned with OKEN Scanner

şcolară de succes a copilului, ceea ce duce la creşterea siguranţei şi încrederii de sine, deci la succes şcolar.

Sintetizând, am putea spune: personalitatea matură pentru şcoală este condiţionată de corelaţia maturizării fizice, sociale, morale, mintale şi pentru muncă.

- Maturitatea fizică vizează:
  - dezvoltarea fizică generală şi starea de sănătate;
  - echilibrul fiziologic.
- Maturitatea volitivă se referă la:
  - capacitatea de autoreglare;
  - capacitatea de reglare a trebuinţelor şi inhibare a impulsului.
- Maturitatea morală vizează din perspectiva maturizării şcolare:
  - sentimentul datoriei şi al responsabilităţii;
  - conştiinţa sarcinii.
- Maturitatea socială face referire la:
  - Trebuinţele de existenţă în grup;
  - Înţelegerea normelor vieţii de elev cu obligaţii şi drepturi.
- Maturitatea mintală are în vedere:
  - Capacitatea de analiză, înţelegere;
  - Capacităţi reprezentative şi de comunicare.
- Maturitatea pentru muncă vizează:
  - Concentrarea atenţiei;
  - Perseverenţa şi trebuinţa de performanţă.

Pregătirea pentru şcoală este, deci, o problemă complexă care vizează investigarea unei game extinse de disponibilităţi care asigură reuşita startului şcolar.

Problematica adaptării şcolare a fost şi este intens analizată de specialişti, căci ea comportă elemente ce conduc la reuşită sau la eşec şcolar. Cu cât un elev este mai bine adaptat, cu atât rezultatele sale vor fi mai bune. Analiza debutului şcolarităţii arată că principalele dificultăţi întâmpinate de elevi în primul an de şcoală pot fi clasificate astfel:

- ***Dificultăţi afective***, datorate mediului şcolar cu grad mai mare de formalism, lipsit de relaţiile calde şi apropiate care caracterizau viaţa din familie sau grădiniţă;

- ***Dificultăţi cognitive***, datorate nivelurilor diferite de dezvoltare cognitivă la care se află elevii la intrarea în şcoală, la care se adaugă metoda de lucru în clasă (frontală, intelectualistă, de multe ori rigidă);

- ***Deprinderi greşite*** cu care vin copiii din preşcolaritate; de exemplu: scrierea cu litere mari de tipar în detrimentul compunerii cuvintelor prin asocierea logică a literelor;

- ***Deprinderi incorecte*** cu care copiii vin din familie din dorinţa părinţilor că startul şcolar al copiilor să fie „foarte bun": scrierea cu litere de mână cu titlul de temă obligatorie de casă;

- ***Excesul de zel*** al unor educatoare care fac echipă cu părinţii de mai sus;

- ***Incompatibilitatea*** învăţător-copil, copil-învăţător;

- ***Dificultăţi de organizare*** spaţio-temporare, datorate limitelor intrinseci ale dezvoltării acestor noţiuni la copilul de 6/7 ani; dificultăţile de reprezentare temporară sunt încă prezente, iar organizarea şcolară pe clase/lecţii/ore/discipline/semestre necesită o astfel de înţelegere;

- ***Dificultăţi de relaţionare*** cu adulţii şi grupul de copii de aceeaşi vârstă şi de vârste mai mari, datorate faptului că la 6/7 ani copilul abia a trecut de perioada decentrării (începe să depăşească egocentrismul, centrarea pe sine însuşi).

Interacţiunea cu şcoala este cea care pune bazele atitudinilor copilului şi credinţelor sale cu privire la propriul succes sau insucces ca o componentă a imaginii de sine. „Studiile arată că atitudinile

Scanned with OKEN Scanner

pozitive faţă de succes sunt de multe ori responsabile faţă de reuşita copiilor, făcând că nivelul de instrucţie sau inteligenţă să fie surclasat". Succesul aduce cu sine un sentiment de încredere în forţele proprii, iar eşecul construieşte o imagine de sine negativă, un sentiment de inadecvare şi de incapacitate care determină comportamentul ulterior de învăţare.

Adaptarea copilului la activitatea şcolară este dificilă şi implică grija permanentă a învăţătorului. Prin tact şi metode şi procedee specifice programului şcolar, învăţătorul are sarcină dificilă de a-l determina pe copil să vină cu plăcere la şcoală. Îmbinarea jocului cu sarcini precise ale finaliăţii, învăţătorul reuşeşte să ridice barierele rigorilor şcolare. Ex. Învăţam un cântecel. Atenţie ce sunet auzim mai mult în această strofă, E, e,... Plăcută vreme e!..., Astfel îmbinând plăcutul cu sarcina fixă, el se concentrează, şi după câteva repetiţii va sesiza că sunetul este, e,.

Sarcină precisă asociată cu laudă de formă, foarte bine, aşa mai merge, duce la realizarea finalităţii propuse. În acest mod copilul se achită de sarcina ce-i revine în mod plăcut., Sfatul, duce la asocierea acestuia cu întrebarea pe care imediat micuţul şi-o pune, Oare eu pot face acest lucru?,. Învaţa jucându-se, simţindu-se ocrotit de noua lui prietenă – învăţătoarea.

ŢEste bine că părinţii să aducă la cunoştinţă învăţătorului dacă elevul suferă de vreo boală, dacă şi la ce este mai sensibil, ce preferinţe are... În acest mod învăţătorul cunoaşte mai repede şi mai bine copilul şi adaptarea va fi mai uşoară, dar şi cu rezultate mai bune. Este cunoscut faptul că unii părinţi încearcă să ascundă unele lucruri, (în special acel aspect legat de sănătate (epilepsie, hepatită).

Prin discuţii canalizate cu tact învăţătorul trebuie să îl determine pe părinte să fie sincer.

Climatul afectiv din familie constituie un alt percept în adaptarea copilului în viaţa şcolară. Copii care trăiesc într-un climat agresiv, are nevoie de mai multă afecţiune. Atenţia acestuia este atrasă prin metode diferite. Starea lui psihică nu-i permite să se concentreze. De aceea acestor cazuri trebuie acordată mai multă atenţie mai multă solicitare, mai multă afecţiune. Copilul trebuie activat în dorinţa de a-l determina să uite de, agresivitatea, din familie. Dacă nu se reuşeşte acest lucru vom constata rezultate slabe la învăţătura şi, firesc nedorinţa acestuia de a mai veni la şcoală. Climatul drăgăstos din clasa îl va determina să uite de cele de acasă.

Pentru adaptarea reuşită a elevului este bine ca familia să se arate interesată de activitatea şcolara. Este bine ca în fiecare zi părintele să facă bilanţul zilei – activităţii de la şcoala – cu copilul. Părintele trebuie îndrumat să-l încurajeze pe copil. Ex.: A greşit – nu trebuie dezarmat, cum fac de obicei părinţii prin formula -, eşti prost, -, nu ştii nimic, ci prin încurajări, mâine o să scrii mai frumos, e bine, dar poţi şi mai bine, sau discuţii de formă, Ce ai făcut azi la şcoală?, Te-ai purtat frumos cu colegii?, Te-ai străduit să scrii frumos?, Sunt sigur!, Ai reuşit?, Mâine va fi şi mai bine. În modul acesta copilul va fi convins că ziua de mâine îi va aduce o reuşită.

Pentru că elevul să fie atent la activităţile şcolare este necesar să aibă un regim de viaţa ordonat.

Legătura şcolii cu familia este numai o verigă în adaptarea copilului la activitatea învăţării, dar cheia succesului şcolar este în mobilitatea şi tactul pedagogic al învăţătorului. El este cel care prin diversitatea mijloacelor şi procedeelor folosite la ore îl determină pe copil să se adapteze în activitatea şcolară., Modelul, este pentru copil un alt mijloc de adaptare în şcoală. Cu o purtare exemplu, cu o voce blândă, Cu vorbe de laudă, la adresa lui în urma unei realizări cât de mici, îl încurajează pe elev, îi stimulează interesul şi dragostea pentru activitatea şcolară.

În concluzie sarcina prioritară a unui cadru didactic este acea supremaţie divină, de a forma, de a modela, de a obţine un copil sănătos mintal,.

, A fi dascăl, =, a fi un bun părinte, pentru copil la şcoală.

Bibliografie:

1. Creţu, T. -, *Psihologia vârstelor"*, Editura Universităţii, Bucureşti, 1994

2. Cristea, S. -, *Dicţionar de termeni pedagogici"*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1998

Scanned with OKEN Scanner

3. Ezechil, L.; Păişi Lăzărescu, M. -, *Laborator preşcolar"*, Editura V& Integral, Bucureşti, 2002

4. Nicola, I. -, Pedagogie", Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1988

5. Şchiopu, U. -, *Psihologia generală şi a copilului"*, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 1989

ACTIVIZAREA ŞI DEZVOLTAREA CREATIVITĂŢII LA VÂRSTA PREŞCOLARA ŞI ŞCOLARA MICĂ

Prof. învăţământul preşcolar Berea Doina, Grădiniţa cu P.P. „Crai Nou", Comăneşti structură la Scoala Gimnazială" Ciprian Porumbescu"

MOTTO:

„Există adesea, în prima copilărie o prospeţime a imaginaţiei, o curiozitate neobosită, Un fel de geniu poetic, pe care savanţii sau artiştii ajunşi la maturitate nu le pot găsi decât cu mare greutate" Gaston Berger

Termenul creativitate provine de la latinescul, creare", ceea ce înseamnă, a zămisli", a făuri", a naşte". Însăşi etimologia cuvântului ne demonstrează că termenul de creativitate defineşte un act dinamic, un proces care se dezvoltă, se desăvârşeşte. Conceptul de creativitate a fost introdus de G. Allport pentru a desemna o formaţiune de personalitate.

În limbajul psihologic termenul a fost adoptat iniţial pentru a defini capacitatea de creaţie artistică. O definiţie amplă a creativităţii se propune în lucrarea, Pedagogie" de Bontaş I:, creativitatea este o capacitate complexă şi fundamentală a personalităţii, care sprijinindu-se pe date sau produse anterioare, în îmbinarea cu investigaţii şi date noi, produce ceva nou, original de valoare şi eficienţă ştiinţifică şi social utilă, ca rezultat al influenţelor şi relaţiilor factorilor subiectivi şi obiectivi-adică a posibilităţilor persoanei şi a condiţiilor ambientale, ale mediului socio-cultural". U. Schiopu defineşte creativitatea drept o dispoziţie spontană de a crea şi inventa, care există la fiecare persoană, la toate vârstele.

După P.Popescu Neveanu, creativitatea presupune predispoziţia generală a personalităţii spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate.

Deşi s-au întreprins numeroase studii asupra creativităţii în viaţa de zi cu zi, asupra celei excepţionale şi chiar asupra celei artificiale şi au fost date multe definiţii ale creativităţii, nu există încă o definiţie sau o perspectivă asupra creativităţii care să aibă autoritate deplină şi nici tehnici standardizate de măsurare a acesteia.

Printr-o definiţie mai generală creativitatea poate fi văzută drept un proces prin care se focalizează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici şi sociali) întrega personalitate a individului şi care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fară valoare socială.

Creativitatea a fost atribuită, de-a lungul timpului, intervenţiei divine, proceselor cognitive, mediului social, trăsăturilor de personalitate, şansei.

În zilele noastre creativitatea, se manifestă pe deplin prin adaptarea la lumea pe care o trăim, la tranziţia prin care trece civilizaţia noastră. Cu toţii avem nevoie să ne manifestăm creator, fie că suntem elevi sau profesori, părinţi, specialişti într-un domeniu sau oameni de afaceri. Ea nu este un har dăruit de Dumnezeu lui Eminescu, Mozart, Da Vinci, Edison, ci este însăşi exprimarea de sine a fiinţei umane, în orice domeniu se manifestă. Specialiştii din diferite arii de cercetare sau domenii ale activităţii practice îşi propun să pregătească oameni pentru societatea viitorului.

O lume complexă, cum este cea contemporană, dinamică, antrenată în procese de schimbare continuă şi marcante are nevoie de oameni cu capacitate de integrare şi adaptare, cu spirit de autonomie şi independenţă, cu efervescenţa creatoare. Complexitatea existenţei solicită nu doar

Scanned with OKEN Scanner

personalităţi creative individuale, ci şi organizaţii (grădiniţe, şcoli, universităţi, etc) creative, capabile să alcătuiască echipe axate pe elaborarea de "produse creative". Astfel, şi numai astfel, se stimulează şi se dezvoltă aptitudinile creatoare, dar mai ales se depistează sau se determină cadrul pentru deblocarea unor înzestrări inovatoare.

Centrarea procesului de învăţământ pe învăţare creativă şi, în general oferirea unui mediu

Educaţional favorabil, dezvoltă potenţialul creativ al copiilor, pentru a-l transforma, cu timpul, în creativitate inovativă şi inventivă.

Niciodată nu este prea târziu pentru cunoaşterea, stimularea educarea şi dezvoltarea creativităţii. Dar cu cât această acţiune începe de la o vârsta mai mică (conform principiului "intervenţiei precoce", prin modalităţi concrete adaptate particularităţilor de vârsta şi individuale ale subiecţilor) şi continuă de-a lungul anilor, cu atât va fi mai productivă, conducând la obţinerea unor realizări creative mai valoroase.

În vederea valorificării la un nivel cât mai înalt al potenţialităţilor creative ale copiilor, este necesar ca fiecare cadru didactic să realizeze două acţiuni complementare:

- Evaluarea nivelului pe care îl ating diferiţi factori ai creativităţii la fiecare preşcolar/şcolar:
- Găsirea celor mai eficiente modalităţi de activare, stimulare, educare, formare şi dezvoltare a creativităţii.

Cercetătorul E.P.Torrance (1962) evidenţiază următoarele conduite ale unui copil, drept indicatori ai creativităţii individuale:

- Îşi poate ocupa timpul fară a fi stimulat;
- Preferă să se îmbrace în mod deosebit;
- Merge dincolo de sarcinile trasate;
- Este în stare să se amuze de lucruri simple în moduri ingenioase;
- Întreabă insistent "de ce" şi "cum";
- Îi place să organizeze jocuri;
- Îi place să povestească despre descoperirile şi invenţiile lui;
- Găseşte utilizări neobişnuite ale jucăriilor;
- Nu se teme să încerce ceva nou;
- Desenează în caietul sau în timp ce profesorul dă indicaţii sau ţine lecţia;
- Foloseşte toate simţurile în observaţie.

Profilul elevelui creativ se referă la acele trăsături care dovedesc capacitatea de a se detaşa de informaţii, de a se mişca liber în sfera cunoştinţelor, manifestând iniţiativă şi spirit independent, Persoanele creative au un nivel superior de aspiraţii, au interese variate, manifestă o vie şi permanentă curiozitate, ieşind din şablon, punând în discuţie idei interesante. Elevul cu potenţial creativ înalt are încredere în forţele proprii şi este capabil de o corectă autoevaluare. În relaţiile cu cei din jur manifestă comportamente controlate, vrând să ofere o bună imagine atât în faţa profesorilor cât şi a colegilor.

Psihologii au propus diferite modalităţi de stimulare şi măsurare acreativităţii sub forma unor teste de creativitate. Cele mai cunoscute aparţin lui P. Guilford şi E.P. Torrance. În ele se solicită subiectului analizat să producă un număr mare de soluţii diferite pentru o problemă data. De exemplu, poate fi vorba de a enumera într-un interval de timp limitat toate utilizările posibile pentru o cutie de carton. În astfel de probe, creativitatea este evaluată prin fluiditatea răspunsurilor, flexibilitatea lor şi gradul de originalitate. Aceste teste pun accent pe varietatea soluţiilor, altfel spus pe gândirea divergentă. Termenul de gândire divergentă a fost lansat şi consacrat de J.P.Guilford, fiind definit ca gândire multidirecţionala, ce reuneşte următoarele aptitudini de bază: fluiditatea, flexibilitatea şi originalitatea.

Experimentele realizate de-a lungul timpului au ilustrat în grafice o curbă descendentă pe care o urmează creativitatea, aceasta fiind mult mai pregnantă la vârstele mici. Din acest motiv, este important

Scanned with OKEN Scanner

ca programele educative de la toate nivelurile să meargă mai mult în direcţia cultivării creativităţii.

Preşcolaritatea reprezintă vârsta la care este imperios necesară stimularea potenţialului creativ al copilului, neevidenţiat sau neexprimat încă, prin cunoaşterea şi stimularea aptitudinilor, prin mobilizarea resurselor latente ăi prin susţinerea manifestărilor printr-o motivaţie intrinsecă.

Pornind de la ipoteza că, în general, copiii se manifestă creativ în funcţie de propria lor experienţa şi de informaţiile achiziţionate este important să evidenţiem nivelul creativităţii copiilor prin probe specifice. Una din probe are ca cerinţă crearea unor desene cu semnificaţie, pornind de la un pătrat şi un cerc. Măsurarea gradului de originalitate a figurilor desenate se face în funcţie de frecvenţa apariţiei temei redate sau de noutatea desenului, printr-o clasificare în categorii generale de desene. O altă probă aplicată în acelaşi sens este testul de flexibilitate a gândirii, elaborat de M Roco (2004), în urma căruia putem remarca dacă preşcolarii antrenaţi în evaluarea de faţă găsesc mai multe interpretări unor figuri abstracte. Scopul aplicării unor astfel de probe, alături de caracterul constatativ pe care îl comportă, este de a atrage atenţia asupra necesităţii şi oportunităţii desfăşurării de jocuri şi exerciţii creative, aplicabile în diverse categorii de activităţi, precum: educarea limbajului, activităţi artistico plastice şi practice, în programul de dimineaţa sau de după amiaza.

Atitudinea adultului faţa de copil, aprobativă şi mai ales participativă, amplifică disponibilităţile creative. Atitudinea neimplicată şi cea autoritară a educatoarei şi a părintelui diminuează manifestările creative ale preşcolarului generând supunere, timiditate şi o conduită verbală şablonizată. Numai un educator deschis, cald, apropiat va stimula potenţialul creativ.

Creativitatea ca produs se caracterizează prin noutate, originalitate, valoare, relevanţă, utilitate socială şi aplicabilitate. Nu putem formula aceste cerinţe pentru produsele preşcolarilor. Pentru ei, noutatea şi originalitatea au numai valoare subiectivă.În general, la această, copilul are tendinţa de a-l imita pe celălalt şi de a repeta cuvintele care au fost apreciate de adult. De aceea se impune orientarea copilului spre original şi util.

Educatorul va avea grijă să aprecieze toate strădaniile copilului, chiar şi atunci când ele nu răspund unor criterii riguroase, şi să-l mobilizeze să-şi finalizeze produsele.

Creativitatea preşcolarului este o creativitate expresivă manifestata în mimică, pantomimica, desen şi, de cele mai multe ori prin joc, dar şi una procesuală, manifestată în activităţile de repovestire, povestire creată, activităţi matematice.

Preşcolarul dispune de un potenţial creativ care integrează experienţa cognitivă, mecanisme informaţional operaţionale declanşate şi susţinute în trebuinţele de cunoaştere, de autoexprimare, de independenţa; potenţial creativ care începe să se evidenţieze.

Produsele preşcolarului exprimă, printre altele, nevoile, dorinţele, trăirile sale afective care au stat la baza combinărilor creative, dar şi specificul şi nivelul de dezvoltare a potenţialului creativ. Pentru aceasta este nevoie de acţiuni continue şi organizate de stimulare şi acţiune. Nu orice activitate de învăţare permite activarea şi îmbogăţirea potenţialului creativ, ci numai activităţile bazate pe problematizare, descoperire, explorare. Trăirile afective plăcute, pozitive declanşate de utilizarea de către adult a motivaţiei afective, de aprobările verbale şi nonverbale stimulează conduita creativă a preşcolarului şi devin motive creative.

Materialele didactice bogate şi atractive, indicaţiile verbale, descrierile adultului amplifică manifestările creative ale copilului în joc, desen, în povestirea creată.

Un mijloc important pentru a-l face pe copil să acţioneze într-o direcţie sau alta pentru a-i mobiliza întregul potenţial psihic constă în a-l introduce în diverse activităţi şi situaţii care să-l determine la o participare activă. Jocul este o astfel de activitate. Practic, orice tip de joc desfăşurat în grădiniţă poate activa potenţialul creativ al preşcolarilor. Un rol deosebit îl are jocul didactic Prin intermediul acestuia, educatoarea îl pune pe copil în faţa unor probleme mereu diferite, în situaţii variate ca scenariu sau ipoteza, ceea ce determina copilul să facă faţă unor eforturi de adaptare

Scanned with OKEN Scanner

deoarece va fi pus în situaţii în care cunoştinţele concrete nu-l mai ajuta suficient. Astfel el va distinge esenţialul de neesenţial, va trebui să găsească soluţii, iar cadrul didactic va putea aprecia ponderea influenţei aptitudinilor şi a celei a cunoştinţelor copilului, va putea diferenţia reacţiile spontane de deprinderi. Pentru că jocul didactic să dea rezultate optime, una dintre condiţiile esenţiale este bună pregătire a lui, având în vedere că învăţământul actual este un model de învăţământ activ care pune în centrul educaţiei copilul şi este axat pe capacităţile acestuia de a investiga şi a descoperi, de a inventa. În alegerea jocurilor care antrenează creativitatea, educatoarea trebuie să răspundă în primul rând solicitărilor societăţii de astăzi, de avansare pe scara modernismului, care conduc la schimbări în modul de joacă a copilului. Asfel jocurile de rol de genul "De- familia", "De-a gospodinele", etc, şi-au mai pierdut din atractivitate în favoarea celor de genul: "De-a informaticienii"," La banca", "De- a stiliştii", etc.

O atenţie deosebită trebuie acordată strategiilor didactice utilizate în procesul de învăţământ.

Strategiile didactice interactive sunt recunoscute drept modalităţi eficiente de stimulare a potenţialului creativ atât individual cât şi grupal, promovând o metodologie care exersează capacităţile cognitive superioare, dezvoltând inteligenţele multiple.

Dezideratele de modernizare şi de perfecţionare a metodologiei didactice se înscriu pe direcţiile sporirii caracterului activ al metodelor de învăţământ, în aplicarea unor metode cu un pronunţat caracter formativ, în valorificarea unor tehnologii instrucţionale, în suprapunerea problematizării pe fiecare metodă şi tehnică de învăţare, reuşind astfel să se aducă o însemnată contribuţie la dezvoltarea întregului potenţial creativ al copilului..

"Activ" este elevul care "depune efort de reflecţie personală, interioară şi abstractă, care întreprinde o acţiune mintală de căutare, de cercetare şi redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoştinţe. "Activismul exterior" vine să servească drept suport material" activismului interior", psihic, mental să devină un purtător al acestuia" (Ioan Cerghit).

Pornind de la ideea că activitatea în grup poate duce la formarea mai multor idei şi la revizuirea unora dintre ele, metodele de stimulare a creativităţii fac apel la spiritul critic şi la criterii raţionale.

În grădiniţă cele mai utilizate metode de rezolvare a problemelor prin stimularea creativităţii sunt: Brainstormingul, Explozia stelară, Metoda Pălăriilor gânditoare, Colţurile, Cubul, Ciorchinele, Mozaicul.

Activităţile în care se utilizează astfel de metode interactive sunt interesante, eficiente, atractive, înlăturând rutina şi au ca finalitate formarea unor copii capabili să creeze şi să transmită valori, capabili să comunice, activi, responsabili, cu gândire critică, care să poată lua decizii pentru sine şi să participe la deciziile grupului.

Creativitatea elevilor din ciclul primar este o premiză esenţială şi necesară pentru activitatea de creaţie autentică a omului matur, care reprezintă momentul final al unui lung proces de valorificare a resurselor existente şi consolidate pe parcursul formării individului, în care şcoala are un rol hotărâtor.

„Creativitatea nu este nici pură imitaţie sau memorare, nu este nici accident (...) şi nu înseamnă nici gândire bizară ieşită din comun şi necontrolată. "(Amabile T. M., 1997, p. 56) De multe ori, răspunsurile neobişnuite provin din ignoranţă, confuzie, stări alterate de conştiinţă, ele fiind în totală neconcordanţă cu realitatea.

Plecând de la conceptul că orice persoană normală este capabilă de creativitate într-un anumit domeniu, la un anumit moment, Teresa Amabile, propune un model „componenţial "al creativităţii: creativitatea unui copil într-un anumit domeniu depinde de trei factori - deprinderi specifice domeniului, gândirea creativă şi deprinderile de lucru, precum şi motivaţia intrinsecă.

Şcolarii mici posedă o creativitate naivă şi efervescentă. Pe măsura dezvoltării operaţiilor mintale şi a capacităţii logice, aceştia vor înţelege realitatea obiectivă şi naivitatea fanteziei înregistrează o scădere bruscă. La aceasta contribuie şi sistemul de cerinţe şcolare, focalizate predilect spre o abordare logică, ca şi sistemul de evaluare care descurajează şi sancţionează modalităţile neuzuale de rezolvare a

Scanned with OKEN Scanner

problemelor.

Cercetătorii demonstrează că, cu cât se oferă mai mult copilului posibilitatea de a fi spontan şi independent, cu atât mai creativ va fi el mai târziu

Creativitatea copilului este diferită de creativitatea autentică pe care o întâlnim la adult, în sensul că produsul activităţii sale „cretoare "nu este un nou şi valoros din punct de vedere social. El este însă nou pentru copil, beneficiază de atributul originalităţii şi este realizat în mod independent. Spre exemplu, rezolvarea unei probleme bine definite, pe o altă cale decât cea prescrisă, poate fi considerată o activitate creativă. P. Osborn consideră că de fiecare dată când elevul este pus în faţa unei probleme, acesta restructurează datele problemei sau imaginează noi procedee ce pot conduce la soluţie, indiferent dacă aceasta este o sarcină şcolară, o problemă curentă de viaţă sau un test, el realizează o activitate creatoare. Supleţea cu care elevii găsesc noi soluţii pentru rezolvarea problemelor le oferă acestora o stare emoţională pozitivă, bucurie, surpriză sau satisfacţie, motivându-i şi alimentându-le dorinţa şi curiozitatea de a căuta şi alte soluţii şi căi de rezolvare.

Sensul curent al creativităţii la elevi este acela de potenţial creativ, de factori sau capacităţi aptitudinale predictive pentru performanţele de mai târziu. Este vorba de capacitatea elevului de a acţiona independent, atât pe plan mintal cât şi pe plan practic, ca o premisă şi un prim pas pe calea obţinerii unor produse, în care independenţa actului să garanteze originalitatea soluţiei.

Vorbind de profesorul creativ, se poate afirma că acesta asigură climatul favorabil pentru exprimarea ideilor proprii, creează oportunităţi pentru autoînvăţare, încurajează gândirea divergentă. Aceasta înseamnă că el stimulează pe elevi să caute noi conexiuni între fenomene, să imagineze noi soluţii pentru probleme care se rezolvă în manieră rutinieră, să asocieze imagini şi idei, să formuleze ipoteze îndrăzneţe, neuzuale, să emită idei şi să dezvolte ideile altora. Profesorul creativ stăpâneşte arta de a pune întrebări. Profesorii creativi determină dezvoltarea creativităţii elevilor. Explicaţia ar putea fi transferul setului de valori propice creativităţii de la profesori la elevi, fenomen urmat de automodelarea copilului în funcţie de atitudinile şi convingerile interiorizate.

Instrumentarul profesorului, înţelegând prin acesta ansamblul de metode şi procede didactice pe care le utilizează în procesul de predare-învăţare, are un rol deosebit de important în realizarea învăţării creative. Există o multitudine de mijloace prin care se stimulează şi se dezvoltă în cadrul şcolii creativitatea şcolarului mic: ghicitori, jocuri de isteţime şi perspicacitate, construcţii de probleme, jocuri pentru căutarea de cuvinte care încep sau se sfârşesc cu o anumită literă/silabă, alcătuirea de propoziţii, jocuri de echipă, activităţi practice, etc.

În vederea stimulării creativităţii copiilor preşcolari am gândit un model de Centru pilot care să-şi desfăşoare activitatea pe perioada vacanţei de vară şi care să cuprindă preşcolari de la toate grădiniţele din oraş.

TITLUL PROIECTULUI:

Centrul pilot pentru dezvoltarea creativităţii:" Grădiniţa talentelor"

PERIOADA DESFĂŞURĂRII:

Vacanţa de vară

GRUPUL ŢINTA:

Copiii înscrişi în program (de la grădiniţele din oraş)

MOTIVAŢIA ÎNFIINŢĂRII CENTRULUI:

Dacă în ţări ca UŞA, prin anii 60-70 creativitatea, ideile novatoare au devenit politică de stat, în România s-a subliniat necesitatea dezvoltării creativităţii la elevi doar în ultimii ani, conceptul devenind un deziderat al învăţământului românesc:, Legea are ca viziune promovarea unui învăţământ orientat pe valori, creativitate, capacitaţi cognitive, capacitaţi volitive şi capacităţi acţionale, cunoştinţe fundamentale şi cunoştinţe, competenţe şi abilităţi de utilitate directă, în profesie şi societate.". (Legea învăţământului, nr.1/2011, Art.2-(1))

Scanned with OKEN Scanner

De ce se impune atât de imperios dezvoltarea, cultivarea şi exploatarea creativităţii nu numai la copii, ci la toate vârstele? Cauzele sunt multiple: explozia informaţională şi, în acelaşi timp, perimarea ei rapidă, problemele majore cu care se confruntă omenirea (criza resurselor naturale, poluarea Terrei, criza în domeniul alimentaţiei, criză politică, financiară), a căror rezolvare reclamă eforturi creative fără precedent.

SCOPUL PROIECTULUI: Depăşirea practicilor învăţământului formal prin utilizarea unor strategii didactice menite să stimuleze activismul şi creativitatea copiilor şi să elimine factorii care stau în calea dezvoltării acesteia.

OBIECTIVELE PROIECTULUI:

I. - Identificarea şi selecţionarea beneficiarilor, a resurselor umane şi materiale ale proiectului;

II.- Proiectarea şi aplicarea activităţilor pe ateliere (desen-pictură, teatru, dans sportiv, activităţi intelectuale şi distractive);

III-Promovarea experienţei şi a rezultatelor proiectului.

BENEFICIARI DIRECŢI AI PROIECTULUI:

Copiii înscrişi în proiect;

Părinţi;

Educatoare.

PARTENERII PROIECTULUI:

Grădiniţa;

Clubul elevilor

Inspectoratul şcolar

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢILOR:

OBIECTIVUL I: Identificarea şi selecţionarea beneficiarilor, a resurselor umane şi materiale ale proiectului;

Activităţi:

I.1. - Selecţionarea şi constituirea echipei proiectului şi familiarizarea acesteia cu specificul proiectului şi cu activităţile desfăşurate cu copiii;

I.2. - Definitivarea numărului de copii incluşi în proiect;

I.3-asigurarea materialelor educaţionale şi amenajarea spaţiului educaţional

OBIECTIVUL II: Proiectarea şi desfăşurarea activităţilor pe ateliere (desen-pictură, teatru, dans sportiv, activităţi intelectuale şi distractive)

Activităţi:

II.1. - Stabilirea atelierelor de lucru şi repartizarea cadrelor didactice;

II.2 –proiectarea activităţilor pentru fiecare atelier în parte:

II.3. - Evidenţierea nivelul creativităţii copiilor prin probe specifice;

II.4 - repartizarea copiilor pe ateliere în funcţie de potenţialul lor creativ, dar şi de dorinţele manifestate de aceştia;

II.5-diversificarea strategiilor de aplicare creativă a activităţilor proiectate.

OBIECTIVUL III: Promovarea experienţei şi a rezultatelor proiectului

III.1. - Elaborarea şi distribuirea pliantelor destinate părinţilor; postarea proiectului pe site-ul grădiniţei;

III.2. - Realizarea unui CD cuprinzând activitatea proiectului;

III.3-Promovarea rezultatelor proiectului în mass-media.

MONITORIZAREA ŞI EVALUAREA REZULTATELOR PROIECTULUI:

- Evaluarea iniţiala, formativă şi finală a activităţilor desfăşurate în funcţie de obiectivele urmărite;
- Evaluarea activităţii echipei de lucru;

Scanned with OKEN Scanner

- Rezultatele vor fi promovate în comunitate, în mass-media şi la factorii interesaţi.

PERSPECTIVE:

Promovarea bunelor practici în vederea dezvoltării creativităţii copiilor.

ECHIPA PROIECTULUI:

Coordonatorul proiectului

Personal educaţional

Personal de îngrijire

Profesori de desen, sport, etc de la Clubul elevilor

Bibliografie

1. Amabile, Teresa M., „Creativitatea ca mod de viaţă "(Ghid pentru profesori şi părinţi), Editură Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti, 1997;

2. Ana Stoica- Constantin, Mariana Caluschi, "Evaluarea creativităţii - ghid practic ", Ed. Performantica, Iaşi, 2005

3. Mariana Caluschi, "Grupul mic şi creativitatea" Ed. Cantes, Iaşi, 2001

4. Roco, M., „Creativitate şi inteligenta emoţională ", Editura Polirom, Iaşi, 2004;

5. Stoica, A. „Creativitatea elevilor – Posibilităţi de cunoaştere şi educare ", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

EDUCAŢIA PENTRU PROTECŢIA MEDIULUI

Prof.Cotea Ionica Simonica, Şcoala Gimnaziala "Al. Vlahuta", Iasi

Mediul - este ansamblul de condiţii şi elemente naturale ale Terrei: apa, aerul, solul şi subsolul, toate straturile atmosferice, toate materiile organice şi anorganice şi fiinţele vii, sisteme naturale în interacţiune cuprinzând elementele enumerate anterior, inclusiv valorile materiale şi spirituale.

Am putea spune că **educaţia ecologică** a început din momentul în care omul a conştientizat relaţia dintre el şi mediul care îl înconjoară. Relatări referitoare la relaţia om-natură apar în folclorul diferitelor popoare, chiar şi în scrierile biblice. Odată cu înregistrarea scrisă a elementelor din istoria umanităţii se prezintă numeroase acţiuni ale omului, de conservare a naturii, dar în acelaşi timp şi de distrugere a acesteia

Dacă la început aceste probleme erau considerate ca fiind de domeniul specialiştilor, a liderilor din diferite domenii, pe parcurs au devenit probleme concrete pentru toata oamnirea

Deteriorarea mediului - o constituie alterarea caracteristicilor dinamice fizico-chimice şi structurale ale componentelor naturale ale mediului, reducerea diversităţii şi productivităţii biologice a ecosistemelor naturale şi antropizate, afectarea echilibrului ecologic şi a calităţii vieţii, cauzate în principal de poluarea apei, atmosferei şi solului, supraexploatarea resurselor, gospodărirea şi valorificarea lor deficitară ca şi prin amenajarea necorespunzătoare a teritoriului.

Dar, ce este educaţia pentru protecţia mediului? Acest tip de educaţie este ceva mai mult decât a învăţa despre mediu. Educaţia pentru protecţia mediului presupune abordarea holistică a mediului şi are legătura în principal cu oamenii. În acest tip de educaţie se pune accentul pe explorarea atitudinilor, a valorilor, dezvoltarea ştiinţei şi a talentelor astfel încât toţi membrii societăţii să înveţe că ei pot lua parte activ la luarea deciziilor în comunitatea în care trăiesc. Ţintele educaţiei pentru protecţia mediului sunt:

- ❖ să prevină acţiunile de deteriorare a mediului;
- ❖ să menţină şi să îmbunătăţească calitatea mediului înconjurător.

În anul 1970, în Nevada, SUA, a vut loc reuniunea IUCN, participanţii reuşind să definească educaţia ecologică astfel: *" Educaţia ecologică este procesul prin care sunt recunoscute valori şi clarificate concepte pentru a se putea dezvolta abilităţi şi atitudini necesare înţelegerii şi aprecierii*

Scanned with OKEN Scanner

relaţiilor dintre om, cultura din care face parte şi mediul biofizic. Educaţia ecologică include de asemenea, exersarea luării unei decizii şi formularea unui cod propriu de conduită privind calitatea mediului".

Mai târziu, în 1979, mulţi specialişti în domeniul educaţiei sesizează că educaţia ecologică a fost definită în mod simplificat, aceasta fiind echivalentă cu învăţământul formal. De aceea, în urma Conferinţei de la Tbilisi (1979) s-a definit clar noul concept : EDUCAŢIA PENTRU PROTECŢIA MEDIULUI

În multe scoli şi universităţi, educaţia pentru mediu se realizează în cadrul activităţilor curriculare şi a acţiunilor din teren. Se foloseşte sistemul " learning by doing" adică **învaţă practicând**, proces ce presupune participarea activă a elevilor şi studenţilor la procesul de învăţare, la acţiuni legate de mediu indiferent dacă au loc în cadrul instituţiei sau în afara acesteia. Astfel, mulţi specialişti consideră că activităţile de acest gen la nivel local au anumite avantaje : *« Problemele globale ample şi insolvabile sunt reduse la o scală abordabilă din punct de vedere practic. De exemplu, în timp ce elevii sau studenţii nu pot soluţiona problema încălzirii globale, ei pot înţelege şi contribui la soluţionarea problemei eficienţei energetice în propriul campus.* » (*Orr D. 1996*, din *Dezvoltarea durabilă, vol.II, Vădineanu A. şi colab., 1999*).

Educaţia pentru protecţia mediului nu e un subiect specific conţinut într-o singură arie curriculară. Este un proces educaţional format din 5 elemente:

1.CONŞTIENTIZAREA
2.CUNOŞTINŢE
3.ATITUDINI
4.ABILITĂŢI,TALENTE,APTITUDINI
5.PARTICIPARE

1) Conştientizarea

Educaţia pentru protecţia mediului presupune conştientizarea lumii care ne înconjoară. În acelaşi timp ne ajută să dobândim şi o conştiinţă senzorială a lumii din jur, a problemelor sociale şi a strategiilor de rezolvare a acestora.

Educaţia pentru protecţia mediului înseamnă să "*ajuţi oamenii să devină conştienţi de faptul că sunt alegeri pe care ei le pot face în calitate de consumatori, dar aceste alegeri pot avea multiple implicaţii asupra mediului înconjurător*"

2) Cunoştinţele

Dobândirea unor cunoştiinţe încurajează cetăţenii să înţeleagă procesele naturale la fel ca şi procesele economice, sociale şi politice. Cunoştinţele ajută la înţelegerea interrelaţiilor din lumea vie, astfel încât oamenii să înţeleagă cum interacţionează cu mediul, ce probleme pot apărea precum şi cum pot fi acestea rezolvate.

3) Atitudinile

Atitudinile sunt definite ca : „ *tendinţe consistente de selectare preferenţială a unor alternative de răspuns în situaţii specifice, pornind de la valori sau caracteristici personale stabile.*" Dezvoltarea atitudinilor la elevi se poate realiza prin activităţi de cercetare, planificare, perfecţionare profesională a cadrelor didactice lucru ce presupune existenţa unei baze materiale corespunzătoare şi a unor programe naţionale sau internaţionale corespunzătoare.

Atitudinile copiilor şi a tinerilor se pot schimba pe măsura maturizării lor manifestând respect faţă de natură, persoane individuale sau pentru diferite culturi. Formarea atitudinilor îi ajută să se implice în menţinerea calităţii mediului.

4) Abilităţile, talentele, aptitudinile

Abilităţile sunt : *" a) capacităţi concrete care permit efectuarea cu eficienţă, siguranţă şi precizie de activităţi determinate, b) deprinderi mentale sau psihomotrice, caracterizate de un înalt*

Scanned with OKEN Scanner

nivel de automatizare, rapiditate şi/sau eficienţă, c) utilizarea unor procese mentale complexe cum ar fi înţelegerea în contextul rezolvării unei sarcini."

Dobândirea unor abilităţi învaţă tinerii cum să gândească. Ei vor deveni mult mai efectivi în luarea deciziilor de mediu, proces ce necesită: gândire critică, abstractizare, abilităţi analitice, capacitate de comunicare şi de observator, capacitatea de a negocia şi de a rezolva cu hotărâre conflictele.

Aptitudinile sunt : "*predispoziţii pentru achiziţionarea rapidă şi eficientă a unor competenţe şi/sau pentru rezolvarea cu succes a unor sarcini sau efectuarea unor activităţi specifice."* Dezvoltarea aptitudinilor se poate realiza în cadrul unor programe naţionale sau proiecte care au ca obiective explicite dezvoltarea unor tipuri determinate de aptitudini la populaţii ţintă.

5) Implicarea

Implicarea încurajează tinerii să-şi aplice cunoştinţele dobândite, să participe la luarea deciziilor. Acest proces poate duce la schimbarea comportamentului individual şi să rezolve o parte din problemele comunităţii în care trăiesc.

Principiile educaţiei ecologice.

1. Educaţia pentru protecţia mediului se bazează pe principii globale, holistice şi sistematice. Cetăţenii trebuie să înţeleagă că întreaga lume este în interrelaţie, că fiecare acţiune va produce o reacţie de multe ori imprevizibilă.

2. Fiecare om trebuie să accepte şi să conştientizeze că trebuie să-şi asume responsabilităţi în ceea ce priveşte mediul în care trăieşte.

3. Educaţia pentru protecţia mediului trebuie să ofere tinerilor posibilitatea să-şi exprime liber ideile personale şi să ia atitudine atunci când e cazul.

4. Educaţia pentru protecţia mediului este un" mod de viaţă". Oamenii trebuie să înţeleagă că problemele de mediu nu se rezolvă de la sine sau prin soluţii tehnice.

5. Pentru a percepe mediul, oamenii trebuie să vină în contact cu natura. Educaţia pentru protecţia mediului se adresează atât minţii cât şi sufletului lor.

6. Atunci când se vorbeşte de problemele de mediu este bine să se caute şi soluţii pentru rezolvarea acestor probleme.

Relaţia dintre obiectivele educaţiei pentru mediu cu diferite discipline

Cine poate preda acest tip de educaţie? În mod sigur nu numai profesorii de biologie sau de geografie. La ora actuală se pot implica foarte multe cadre didactice (şi nu numai) în realizarea unor programe de educaţie pentru protecţia mediului. Totuşi, acest proces necesită un anumit volum de informaţii despre mediu, o înţelegere a conexiunilor care există în lumea vie.

Educaţia pentru protecţia mediului nu poate fi integrată într-o singură arie curriculară, ci este o problemă de interdisciplinaritate.

Dacă luăm ca exemplu pădurile, din punctul de vedere al educaţiei pentru protecţia mediului se pot aborda mai multe discipline:

GEOGRAFIE

- localizarea pădurilor pe Glob
- factorii naturali specifici zonelor forestiere
- interacţiunea dintre pădure şi alte elemente ale mediului
- influenţa activităţilor umane asupra pădurilor ş.a.

BIOLOGIE

- caracteristicile habitatului
- plante şi animale ce trăiesc în pădure
- evoluţia pădurii
- relaţiile ecologice ce se dezvoltă într-un astfel de ecosistem.

Scanned with OKEN Scanner

MATEMATICĂ
- ❖ reprezentarea grafică a diferitelor aspecte ecologice şi interpretarea lor;
- ❖ scala modelelor din pădure;
- ❖ calculul matematic al diferiţilor parametri ecologici.

STUDII SOCIALE
- ❖ istoria explorării pădurilor
- ❖ compararea populaţiilor locale ce depind de pădure cu cele din Africa, Asia, America de Nord
- ❖ cauzele defrişărilor.
- ❖ ARTĂ
- ❖ pictură, grafică despre aceste păduri
- ❖ filme, muzică, fotografii despre pădure.

Bibliografie

1. Bălteanu D.,Alexe R. – *Hazarde naturale şi antropice*, ed. Corint, Buc. 2000
2. Bernadete Merenne S. – *Didactica geografiei,* ed. All Educational, Buc. 1998
3. Bucovală C., Cândea M – *Metode moderne de educaţie pentru mediu,* 2003
4. Cucoş C. şi colab. – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice,* 1998

REFLEXOTERAPIA ŞI BENEFICIILE EI ÎN PLAN SUBTIL

Paul Maxim, Student, Universitatea "Petre Andrei", Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei

1. Reflexoterapia şi memoria corporală

În secolul XX, specialiştii în ştiinţele socio-umane şi viitorologi, se antrenează către găsirea resurselor interioare profunde ale omului, pentru a-l face capabil să răspundă provocărilor prezentului şi viitorului cu care se confruntă la nivel social, economic, educaţional, familial şi politic.

Dacă avem aceste resurse interioare se înţelege, în mod logic, că ele sunt stocate undeva şi trebuie descoperite, acţionate, crescute. Unde le căutăm? Se întreabă prof. univ. dr. Mariana Caluschii (2011, Dezvoltare personală prin creativitate, suport de curs).

Răspunsul dat de profesor, pe scurt, ar fi că în memoria corpurilor noastre: fizic, mental, emoţional, energetic, spiritual, ce interacţionează sinergic pe tot parcursul vieţii.

Terapeuţii şi mai recent psihoterapeuţii (Gibson Roby, 2008, *My body, my hearth,* Babette Rothschild, 2013, Bloch G., 1985 etc.), recunosc şi recurg la memoria somatică înţeleasă ca o resursă atât în tratamentul traumelor, cât şi în optimizarea şi creşterea calităţii vieţii.

Reflexoterapia este o metodă de trezire şi activare a memoriei somatice şi totodată o metodă de terapie pentru unificarea şi integrarea activităţii tuturor corpurilor pe dimensiunea creşterii potenţialului interior al individului şi dezvoltării sale personale la nivel superior. Inteligenţa spirituală, despre care azi se vorbeşte în literatura de specialitate din ce în ce mai frecvent, se poate afirma ca efect al acţiunii sinergice al tuturor corpurilor.

2. Criterii de transformare interioară cu ajutorul Reflexoterapiei Reflecţiile unui reflexoterapeut.

Conştiinţa începe să simtă, comenzi noi sub formă de impulsuri de memorie pură, schimbată, ce pâna acum corpurile fizic şi cele subtile nu au mai cunoscut-o decât intr-o copilărie liberă şi sănătoasă. Noile patern-uri apărute, sunt de acord să ridice nivelul de funcţionare al softului titularului, pornind din profundul eter intern.

Primii paşi, odată facuţi, lasă loc mai departe structurilor fizice care eliberează noul joc, in care regulile sunt făcute doar in beneficiul sănataţii mentale şi fizice.

Comportamentul, fiind împins in dimensiuni superioare, începe neconcordanţa dintre vechea conduită, unde automatismul de roboţel care mişuna toata ziua de acasă la serviciu şi vice versa

Scanned with OKEN Scanner

întâmpină erori, iar liberul arbitru impreună cu intuiţia, preiau frâiele novicelui, care până acum a făcut doar ce i s-a spus.

Aventura abia începe, când vocea calmă şi ghiduşă din centrul fiinţei se face auzită iar totul se transformă. Plecăm pe urmele unei punţi materiale care susţine respiraţia fiecărei fiinţe, alimentaţia, ne oprim la mişcarea fizică şi mergem mai departe, la funcţiile autovehiculului, de zi cu zi plimbător.

1. ALIMENTAŢIA

Fructele şi legumele acutizează retina ca niciodată până acum şi împinge gustul spre un dans erotizat unde mirosul, este cavaler de onoare. Nectarul mult gustat de Zeii şi Împăraţii cereşti deschide o cutie a Pandorei plină de dorinţe, în care a sosit timpul îndeplinirii lor şi visele unde erau doar vise, acum sunt porţi spre multiple fiinţări.

Acel simţ de crudă hrană strămoşesc învie şi aduce cu el discipoli loiali, pregătiţi să aducă creaţia la nivele unde cuvântul limită, este o ficţiune din lumi vechi. Puterea raţiunii alimentaţiei pare sa îşi i-a rămas bun din grădina edenului şi forţa nobleţe, face paşi de catifea pe coridoare de dantelă, unde meşterul prezentului făureşte noi chei pentru noi uşi în timpuri proaspete.

Acest balsam sufletesc de acasă, de sursă, aduce o energie de sine stătătoare cu imfime şanse de risipire in neant. Energie dătătoare de clipe prezente cu trăiri în acest aici care cum vine, aşa şi dispare... Fruct divin, umple-mi coşul spiralei ADN-ice şi dă-mi puterea rădacinii tale! Referirea merge în paşii statornici, de rădăcină creatoare, unde acasă este pretutindeni si nicăieri, unde acel coş spiralic este soft uman care odată timis pe Pământ, el se modifică de la creaţie la creaţie perfectându-se lângă noi, odată cu noi. Dar, din cer prin alese fructe si împărăteşti legume.

2.2. MIŞCAREA FIZICĂ

Ne oprim la zborul fizic cu aripi materiale în care realitatea se atinge în timpi reali. Acest mers, înzestrat cu ton angelic, cântă în corul beatutudinii acompaniat de o harpă cu fire de aur, că doar suntem asemuiţi după chipul şi asemănarea lui Dumnezeu şi puterea este infinită.

Creatorul a mişcat din gând şi voinţă iar noi urmăm cu paşi, cu credinţă. Pamântul viu, din care suntem alcătuiţi înseamnă intenţie, schimb de Soare si Lună, nori peste vânt şi zi cu noapte. Mişcare de corp fizic, magie de celule pe drum nemuritor, fără pauză de îmbatrânit sau de tihnă plângătoare.

Avem cea mai extraordinară maşinarie, fără a sta la coadă şi fără plictisi cu cerinţe necâştigate, dar asta nu se întâmpla până acum, pentru că nu o vedeam... Mişcarea era lipsită de mişcare, iar ochiul orbit, de ce nu vedea. Reţeta nescrisă, doar şoptită în vise lucide arată că asemeni firelor de iarbă, de la tulpină până-n vârf, ne adie un element suprem aeral care ne înalţă din Pământ, plutind in gol. Mobilitatea de care dăm dovadă este martoră de preluare a ştafetei Universale cand fluxul corpului experimentează noi puncte cardinale părăsind pe cel din clipa zero.

Aceste realităţi născute în desfăşurarea Reflexoterapiei, face ca proprietarul vehiculului să aibă tendinţa spre confuzie, spre o ceaţa care se ridică incet incet, odată cu pulsul vieţii. Mers pe jos, graţie ţie că te găseşti în Dumnezeul neâncetat al trupului meu, care nu mai este din lut ci din plasma divină rezonatoare Hristosului pur!

Pe asemenea temelii se construieşte un corp nou fizic de lumină, iar perfecţiunea este materie primă!

2.3. FUNCŢIILE CORPULUI

Pulsul, ne ţine în jocul continuu, iar forma de vehicul ne pune pe gânduri de perfecţiune, aşa cum se şi întâmplă. Acest acoperiş de suflet cu funcţii exacte, până acum, pare şi descarcă noi principii fundamentale, bazate pe legi din afara câmpului terestru, aplicabile şi aici, odată ce Pământul a ridicat nivelul frecvenţei.

Încercarea prin reuşită ne duce spre un flux de fluide de o altă culoare si aplicabilitate, anume, din acel rol de purtător de viaţă şi hrănire a corpului, el, cel nou, este responsabil cu aducerea de fericire si bunăstare in fiecare celulă.

Scanned with OKEN Scanner

Asta îl plimbă prin parcul frumos şi abia înflorit al sistemului uman, cu misiunea de a dărui iubire şi a alcătui o comunitate din flori de piersic. Noul fluid vital, aduce cu el o serie de punţi spre infinit, care transformă abilităţile cunoscute, în adevărate îndemânări cu caracter de maestru iar natura acestora umblă în sediul curiozităţii individuale şi colective.

Şansele noi, vin din schimbarea sediului raţiunii, care nu demult avea o poziţie înaltă în corpul omenesc şi era strâns legată de numărul şi conexiunea dintre neuroni. Deci, orice pas făcea neuronul, eram în spatele lui cu paşi lenţi şi intr-o linişte mortuară. Acum, chitara spaniolă ne trimite furnicături de acorduri latine iar ţipetele noastre sunt profund auzite pană în orient, alăturându-se şi ei la mica noastră petrecere.

Inima a câştigat alegerile pentru douăzeci şi şase de mii de ani de acum înainte iar portocalele cântă cu noi. Funcţiile corpului sunt preluate de inimă si cum ea nu doarme niciodată, ne putem imagina în ce ritmuri zglobii va fii celula, deci Riva, Riva...

Până aici, ne-am jucat in părţile faimoasei particule de praf, văzută de tot ochiul la orice pas, ajunşi pe culmi palpabile, întindem o mână în nevăzut şi dăm nas în nas cu gândul, entuziasmul şi transpersonalul, să începem...

2.4. GÂNDUL

Reflexoterapia, extensie de gând creator, motor în mina de seminţe a vieţii veşnice. Ca pătură de frunze, propun acele de brad, ele să fie firimitură în drum spre casă, ca farmacie a unei sănătăţi perfecte, merg cu Soarele in creştet dimineaţa şi pulverizez razele in toate unghiurile.

Influenţa într-un gând ajutător, este mai presus de toate, peste corp şi oastea celulară, fiind coordonaţi intr-o măsură ridicată de undele trimise sub formă de impuls-gând.

Intervine în fabrica de gânduri şi face o evaluare psihologică această Reflexoterapie, cu un scop ales si bine ştiut. Fiecare angajat este şansa fulgilor de nea să rămână mai mult timp in forma lor brută, ne schimbându-se în apă. O şansă care arată infinitele căi spre un management bazat pe o cunoaştere a intenţiei unei experienţe, care duce ulterior către un comportament de martor conştient de cele petrecute in acord cu o bunăstare internă necesară. Începe să iasă fum din uzinele minţii, ia cele mai frumoase gânduri, cu mărimi si forme perfecte pleacă spre export, în afara deţinătorului corpului unde dă piept în piept cu aerul, care mai departe se transformă în conştient colectiv si influenţa acestor gânduri model înglobează toată planeta la modul cel mai divin, exemplul fiind valurile picăturii in mijlocul mării şi marea, mai apoi se varsă în ocean!

Popasul nu lung, joacă rolul de trecere de la concret la acasă.

2.5. ENTUZIASMUL

Cred că a venit timpul în care putem conversa cu fluturii şi spun asta pentru că echilibrul entuziasmatic, ei în formează, zilnic. Putem sări pe spatele unuia şi călătorii prin spaţiul fără de formă, în acelaşi timp, fiind conectaţi la aparatul care managerială acest pur şi inocent entuziasm. Cred că e timpul să vezi lumea aşa cum nu ai mai cunoscut-o până acum, să încerci să-ţi explici prin simţire, marea, ploaia, iarba, cuvântul mulţumesc şi diverse forme de exprimare omenească şi nu numai.

Posibilitatea de a sări şi urla pe străzi este una foarte mare... dar acesta este doar începutul dialogului între tine şi acest ghiduş entuziasm care forează în internul dedesubtului uman. Entuziasm, arată-ne călare stelele de aur şi poteca spre cei cinci ani de acasă, unde cămpul avea mai multe mistere decât podul bunicilor... Da Reflexoterapie, tu faci posibile asemenea extensii in conştient!

2.6. TRANSPERSONAL

Datoria umană supremă si anume de a strange inimă langă inimă aducând glasul divin peste OM şi punându-l pe locul întai, îşi pune bazele unei societăţi noi cu un conştient de colectiv viu şi proaspăt. Simţul omului împlinit, dă mai departe ştafeta, iar impulsul de data asta, este chiar nevoia de a fii parte la evotuţia aproapelui nostru, care intr-o măsură adevărată, este parte din noi.

Scanned with OKEN Scanner

Ancora se aruncă departe de corpurile dăruite şi atinge constelaţia unui alt eu, după cum spune cuvântul divin. Accesul la altă parte a creatiei se întâmplă cu o cerere făcută în cele mai conştiente stadii de conştiinţă unde singura dorinţă e dispărută în acest conştient colectiv. Puterea care vine după alegere şi energia forţă, face ca noul Om să parcurgă mii de mile în văzduh pentru a se îngriji de fratele sau, poate mai mic sau poate rătăcit. Un gps cu încărcare proprie ne ţine atenţi fiind în timp automat de unde iese si colacul de salvare, doar din prezenţă, atât e necesar.

Acolo unde se resimt straturi mai multe, măsurile luate prin prezenţă pot fii pozitive şi alerte, descotorosind petală cu petală, dar niciodata fără inţelegerea prin simţire a ce se produce şi de ce e necesară o astfel de intervenţie. Ajuns în punct terminus noua sămânţă, trecută prin training-ul personal, se poate lăsa în vânt pentru a începe tema venirii conştiente. Iar mă plec, dragă Reflexoterapie, că faci Oameni din noi şi ne transpersonalizezi după cartea fiecăruia, asa... cu cuvintele lui, traduse de tine, îţi mulţumim pentru tot, regină de Adevăr!

Bibliografie:

1. Bloch, G., (1985), Body and self: Elements of human biology, behavior and health, Los Altos, William Kaufman.
2. Caluschi Mariana (2011) *Dezvoltare personală prin creativitate*, suport curs, Universitatea "Petre Andrei" din Iaşi,
3. Gibson Roby (2008) *My body, my hearth,* Bloomington, New York SUA,
4. Gheoghiţă, F. (1998) *Fenomenul Valentina,* Editura, Polirom, Iaşi,
5. Rothschild Babette (2013) *Corpul îşi aminteşte,* Editura Herald, Bucureşti,

SECŢIUNEA IV:
ABORDAREA PROBLEMATICII CES/CEX;

ROLUL INFLUENŢEI SOCIALE EXERCITATĂ ÎN CADRUL GRUPURILOR DE ADOLESCENŢI ASUPRA FORMĂRII COMPORTAMENTULUI DEVIANT MANIFESTAT ÎN ŞCOALĂ

Asist. dr. Emil-Razvan Gatej, Corina Cristina Dumbraveau, Evelina Andreea Neagu

Abstract

Acest studiu îşi propune să evidenţieze relaţia dintre presiunea socială exercitată în cadrul grupurilor de adolescenţi şi formarea comportamentului deviant manifestat in mediul scolar. Studiul a fost realizat pe un eşantion de 60 de subiecţi,elevi ai unui liceu din Bucureşti în vârstă de 16 ani,acestora aplicandu-li-se un chestionar ce viza măsurarea comportamentului deviant în funcţie de timpul petrecut cu grupul de prieteni. Comportamentul deviant măsurat prin intermediul chestionarului vizează manifestările agresive,consumul de alcool şi de substanţe ilegale.Rezultatele cercetării au ilustrat ideea conform căreia formarea comportamentului deviant pronunţat este determinat de presiunea membrilor din cadrul microgrupului social ,dar şi de timpul alocat activităţilor desfăşurate cu aceştia.

Cuvinte cheie: *presiune socială, grup social, adolescent, comportament deviant manifestat în şcoală*

1. Cadrul teoretic

Studierea influenţei sociale a fost un subiect care a preocupat numeroşi psihologi şi cercetători,mulţi dintre aceştia incluzând această influenţă din partea societăţii în sfera psihologiei sociale,acest lucru fiind evidenţiat în definiţia dată de către psihologul Gordon Allport psihologiei

Scanned with OKEN Scanner

sociale,acesta afirmând că ,,psihologia socială reprezintă o încercare de a înţelege şi explică felul în care gândurile,sentimentele şi comportamentele indivizilor sunt influenţate de prezenţa actuală,imaginata sau implicată a celorlalţi"(Allport,1968,p3). Luând în consideraţie acesta definiţie a psihologiei sociale,putem afirma că aceasta studiază influenta element ce constituie centrul de interes al acestei discipline.Abrams şi Hogg,la rândul lor, definesc influenta socială ca "orice schimbare pe care relaţiile persoanei cu alţii(indivizi,grupuri,instituţii ori societatea în ansamblul ei) o produc asupra activităţilor ei intelectuale, aspura emoţiilor sau acţiunilor ei"(Abrams şi Hogg,1990,p.195)(Boncu,2002).Dacă privim influenta dintr-o perspectivă mai amplă,aceasta se poate defini ca o manifestare de tip psihosocial ce determina modificări la nivel cognitiv, intelectual, comportamental, acţional, atitudinal, schimbări ce survin în urma proceselor de interacţiune ce au loc între diferite grupuri, indivizi, astfel că influenţa poate fi considerată elementul fundamental din sfera socială şi individuală, întrucât convingerile şi comportamentele indivizilor sunt determinaţi în mod direct de către anumiţi factor ce se regăsesc în sistemul social.Ţinând cont de cele menţionate anterior,putem caracteriza influenta într-o altă manieră,de această dată dintr-o perspectivă mai restrânsă, influenta fiind astfel ,,acţiunea prin care un factor social (persoană, grup, organizaţie sau instituţie) determina modificarea atitudinilor şi comportamentelor unor persoane sau grupuri"(Cristea D., 2007,p191).

Cu toate acestea,pentru a identifica influenţa socială, trebuie să luăm în consideraţie anumite aspecte precum:recunoaşterea elementelor ce constituie obiectul influenţei şi agentul influenţei, analizarea modului de acţiune al agentului influenţei asupra obiectului influenţei, precum şi menţionarea scopului clar al celui care influenţează ţinând cont de convingerile şi interesele celui influenţat;totodată,trebuie analizate contextele în care apare influenţă, efectele ce survin în urma acestei interacţiuni,precum şi reacţiile de tip secundar şi primar care se ivesc la persoana influenţată.(Cristea,2007).

De-a lungul timpului s-au efectuat o serie de cercetări ce aveau în vedere influenţa socială, aceasta fiind definită într-o manieră generală printr-o schimbare,la nivel emoţional,intelectual şi comportamental, ce are loc în cadrul unui grup social.(Boncu,2002). Termenul de grup a fost utilizat la începuturi în domeniul artelor plastice, ilustrând multitudinea de indivizi ce erau prezentaţi sub forma unei sculpturi sau al unui tablou,termenul provenind din limba italiană,cuvântul desemnând conceptul de ,,legătură".Grupul,definit din perspectiva franţuzească,ilustrează o reuniune de indivizi,în timp ce în limba romana,grupul este definit printr-un număr de indivizi ce au în vedere atingerea unui obiectiv comun.(Neculau,1977).

Perioada adolescenţei a fost identificată ca fiind o trecere de la preadolescenta la maturitate, printr-un proces amplu, care implică o multitudine de modificări atât de ordin fizic cât şi psihic. Toate aceste modificări duc la conturarea sistemului de personalitate. (Cheng, 2012) Raportându-ne la literatură de specialitate, cuvântul adolescenta provine din latinescul "adolescere", ce semnifică a creşte, a te maturiza, acest concept a fost utilizat încă din secolul XV.Din secolul al XVII-lea, despre perioada adolescenţei au scris foarte mulţi oameni de ştiinţă din diverse domenii precum: psihologie, pedagogie, filozofie, sociologie, medicină. (Tiurliuc, 2007) G.S.Hall, este cel care abordează psihologia adolescentului într-o manieră mult mai complexă şi astfel structurează o teorie ce presupune evidenţierea unor etape de dezvoltare specifice speciei umane şi anume: copilăria mică, copilăria, adolescenta şi tinereţea.(Golu, 2010)Din punct de vedere comportamental şi funcţional, perioada adolescenţei presupune o serie de modificări pe plan biologic, social, psihologic, ce încep încă din perioada preadolescentei.

La începutul perioadei adolescenţei, comportamentului tânărului tinde să varieze între manifestări tipice copilăriei şi manifestări tipice maturităţii. De asemenea, adolescentul trăieşte foarte intens fiecare moment, este interesat spre a-şi forma diverse vise, de a acumula cunoştinţe noi, este inconsecvent în relaţiile cu persoanele de sex opus, deseori este în dezacord cu cei din jur. (Özdemir ,

Scanned with OKEN Scanner

Vazsonyi, Çok, 2013) Un rol foarte important în dezvoltarea personalităţii adolescentului, o are interacţiunea la nivel social al acestuia, dar şi curiozitatea în a se descoperii pe el însuşi şi de a se deosebi de celelalte persoane. Astfel ca acesta nu mai adopta comportamentul de copiere, specific copilăriei, atunci când trebuie să îndeplinească anumite îndatoriri cu care nu este de acord, îşi exprimă dezacordul şi nu realizează aceea îndatorire, de asemenea, refuza acele concepţii ale altor persoane care nu coincid cu modul său de a gândi. Toate aceste comportamente ajuta la integrarea adolescentului la diverse medii sociale, în care îşi desfăşoară activităţile şi îşi exprimă concepţiile(Golu, 2010).Este cunoscut faptul că la acesta vârstă, adolescentul îşi formează propriul său grup de prieteni, cu care împarte aceleaşi idei, desfăşoară aceleaşi activităţii, dar experimentează şi lucruri noi, care deseori nu sunt în conformitate cu normele societăţii. Astfel ca adolescentul se îndepărtează de familie şi realizează majoritatea activităţilor cu grupul de prieteni. Cercetările au arătat că în medie adolescentul îşi petrece 50% din timp cu prietenii, iar 20% din timp cu familia(Esayas,2011).

Cercetarea de faţă doreşte a exemplifica ideea conform căreia, în interiorul grupurilor de prieteni din care face parte adolescentul, se structurează primele tendinţe spre formarea unui comportament deviant, indiferent de timpul alocat.

Un rol foarte important este autocontrolul fiecărui adolescent, care dacă este structurat într-o manieră optimă poate controla tendinţa spre integrarea într-un comportament deviant. De asemenea, cercetările anterioare au evidenţiat faptul că formarea comportamentului deviant al adolescentului este cauzat şi de dorinţa acestuia de a primi laude şi încurajări din partea membrilor grupului.(Carlson, 2012)În literatura de specialitate,comportamentul deviant este definit ca fiind un multitudine de acţiunii şi activităţii ce presupun încălcare unor norme ale societăţii. Astfel că acest comportament este dezaprobat, respins şi sancţionat de societate. De-a lungul timpului au existat o serie de teorii care au încercat să explice acest comportament. Aceste teorii abordează domenii diferite în căutarea unor explicaţii cum ar fi: biologice, psihologice, psihopedagogice, psihosociale, criminologice, economice. Primele teorii se axau pe o moştenire a formării comportamentului deviant, însă acesta teorie a fost îmbunătăţită în a doua jumătate a secolului XX. Studiile ulterioare au emis ideea conform căreia un rol esenţial îl au factorii psihologici şi sociali, cercetătorii nu au negat nici influenta factorului ereditar dar au concluzionat că acesta se afla în interacţiune cu cei psihologici şi sociali.(Turlic, 2007)Încă din secolul XIX, matematicianul şi staticianul Lambert Adolphe J. Quetelet,formulează un principiu conform căruia oamenii acţionează şi îşi desfăşoară activităţile sub influenţa mediului social. Totodată comportamentul fiecărui individ este influenţată de activitatea sistemului social, cea ce duce la faptul că odată cu modificarea mediului social apar modificări şi în comportamentul indivizilor. Raportându-se la grupurile sociale, sociologul E.Durkheim este printre primi cercetători care iau în considerare şi presiunea socială ca factor ce influenţează comportamentul devinat. (Turlic, 2007)

Cele mai frecvente comportamente devinate din cadrul grupurilor de adolescenţi sunt manifestările agresive, consumul de alcool şi de substanţe ilegale. O persoană cu tendinţa agresive are un comportament care este îndreptat spre lezarea, prejudicierea altor persoane, de a ridiculiza, umili, pedepsi. Poate fi vorba de agresivitate prin vătămare corporală sau morală prin injurii, calomnii.De-a lungul timpului s-au formulat o serie de teorii care încercau să explice natura agresivităţii. Un rol foarte important în formarea acestor comportamente învăţate îl au familia, mediul social şi mass-media.Adolescentul îşi manifesta comportamentul agresiv de cele mai multe ori pentru a atrage atenţia în situaţiile în care, din punctul său de vedere, a fost nedreptăţit, nu s-a ţinut cont de opinia sa, a fost jignit, nu i s-au respectat dorinţele sau doar pentru a se impune şi a-şi forma o anumită autoritate în cercul de prieteni.

Cercetările anterioare au demonstrat ca cele mai frecvente manifestări de agresivitate în rândul adolescenţilor au fost înregistrate în instituţiile şcolare prin acte de vandalism, violenţă fizică, violenta verbală. (Soitu, Havareanu, 2001) Majoritatea comportamentelor agresive au loc între

Scanned with OKEN Scanner

adolescenţi sau chiar între adolescent şi adult. Un rol foarte important îl constituie modul de interacţiune în interiorul grupului de prieteni, întrucât adolescentul are nevoie de recunoaşterea în cadrul grupului. Există situaţii în care adolescentul manifesta acte de agresivitate la cerinţa membrilor grupului sau de a demonstra supunerea la regulile impuse de ceilalţi membri. (Stamate, 2010)
Cercetările anterioare au arătat faptul că, consumul de alcool la nivelul adolescenţilor, este una dintre cauzele de accidente de circulaţie, violenta, raporturi sexuale neprotejate.
Influenţa socială a prietenilor este implicată în multe activităţi ale adolescentului privind riscul, deoarece cel mai periculos comportament în care adolescenţii se angajează este folosirea de substanţe interzise.(Cheng, 2012)Pe o perioadă lungă de timp s-au realizat o serie de studii care au încercat să identifice din ce perioadă, consumul de droguri, a obţinut caracteristicile unui proces social. Astfel că încă din ani 1950, consumul de droguri ilegale, era un fenomen ce viza majoritatea tinerilor. Fiind într-o perioadă de continuă schimbare şi explorare, adolescenţi sunt foarte uşor influenţaţi pentru a consuma aceste substanţe. De asemenea , un rol foarte important îl ocupa lipsa de informare a riscurilor consumului de droguri.

2. Metodologia cercetării

Obiectivul principal acestui studiu este evidenţierea influenţei sociale din cadrul grupurilor de adolescenţi asupra structurării comportamentului deviant.

Ipoteza cercetarii de la care am pornit in realizarea acestei cercetari este aceea potrivit căreia timpul petrecut în cadrul unui grup influenţează formarea comportamentului deviant manifestat în şcoală în rândul adolescenţilor.

Variabila dependentă este reprezentată de comportamentul deviant, iar **variabila independentă** este reprezentată de timpul alocat desfăşurării activităţilor în cadrul grupului de către adolescenţi, aceasta fiind codificată cu 1 pentru evidenţierea timpului relativ scăzut petrecut în cadrul grupului,iar 2 desemnând implicarea în majoritatea activităţilor grupului.

Participanţii acestui studiu au fost elevii unui liceu din Bucureşti ,în vârstă de şaisprezece ani,fiind selectaţi în mod pseudoaleator,aceştia aparţinând unor grupuri sociale.Pentru efectuarea acestui studiu nu a fost necesară clasificarea lor în funcţie de sex .

Pentru măsurarea comportamentului deviant,s-a folosit un **instrument** realizat de către autori, raportându-se la literatura de specialitate.Chestionarul este format din 20 de itemi,fiind realizat pe o scală Likert cu valori de la 1 la 5,1 reprezentând tendinţa scăzută ,respective 5 cea ridicată de acceptare a situaţiei ilustrate de itemul prezentat.Itemii 3,10,12,13,14,15,16 vizează măsurarea comportamentului agresiv.Itemii 1,2,4,5,6,7,8,9,11,17,18,19,20 vizează apartenenţa la un grup şi măsura în care activităţile deviante sunt determinate de acesta.Chestionarul conţine şi o secţiune în care participanţii erau rugaţi să menţioneze timpul petrecut în cadrul grupului social.După aplicarea chestionarului,pentru fiecare subiect s-a calculate scorul obţinut,20 fiind punctajul minim şi 100 valoarea maximă,aceasta ilustrând un comportament deviant pronunţat.

Analiza şi interpretarea rezultatelor

Pentru a identifica dacă există o diferenţă semnificativă între formarea comportamentului deviant şi timpul petrecut în cadrul grupului am folosit testul t pentru 2 eşantioane independente.

Tabel 1

Group Statistics

	timp_petrecut	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
comport_deviant	timp_puţin	30	34,93	8,068	1,473
	timp_mult	30	73,13	12,042	2,199

În tabelul 3,este ilustrata statistică descriptivă a celor 2 grupuri .Se evidenţiază faptul că acest program prezintă grupurile studiate cu ajutorul etichetelor valorilor.Astfel ca grupurile sunt împărţite în 2 eşantioane a câte 30 de subiecţi,în funcţie de timpul petrecut în cadrul grupului de prieteni.De

Scanned with OKEN Scanner

asemenea,se observă că mediile celor două grupuri diferă,întrucât primul grup are o medie de 34,96 iar cel de al doilea grup o medie de 73,13.Indicatorul împrăştierii,desemnează o deosebire a tendinţei valorilor una faţă de cealaltă, cea din primul grup având valoarea de 8,068,fiind diferită de indicatorul celui de al doilea grup care are valoarea de 12,042.

Tabel 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
compor t_devia ţi	Equal variances assumed	7,555	,008	-14,434	58	,000	-38,200	2,646	-43,497	-32,903
	Equal variances not assumed			-14,434	50,670	,000	-38,200	2,646	-43,514	-32,886

În tabelul 2 sunt reprezentate valorile în urma aplicării testului t pentru două eşantioane independente. Varianta celor două grupuri comparate ,grupul cu un timp scăzut petrecut cu prietenii şi grupul cu un timp ridicat petrecut cu prietenii ,este neomogena,acest fapt reieşind în urma aplicării testului *Levene*,unde valoarea acestuia este mai mică decât p=0,05.În aceste condiţii,interpretarea rezultatelor se realizează asupra datelor din a doua linie. Se observă pe coloana *Mean Difference* deosebirea dintre mediile celor 2 grupuri care sugerează o aproximare a deosebirii dintre mediile populaţiilor din care au fost extrase acestea,având valoarea 38,200.În coloana *Std. Error Difference* este evidenţiata eroarea standard a diferenţei dintre medii,care va fi percepută ca gradul de exactitate cu care *Mean Difference* aproximează deosebirea reală,dintre mediile populaţilor cu valoarea de 2,646. Pe ultima coloană,*95% Confidence Interval of the Difference* ,sunt evidenţiate limita inferioară având valoarea de -43,514 şi limita superioară cu valoarea de -32,886.

Ţinând cont de rezultatele obţinute,se acceptă ipoteza cercetării conform căreia timpul petrecut în cadrul unui grup influenţează formarea comportamentului deviant în rândul adolescenţilor(m1=34,93 ,m2=73,13 ,t= -14,43 , df=50, p<0,05). Indicele eta pătrat în valoare de 0,80 indică o corelaţie importanta între timpul petrecut în grupul de prieteni şi formarea comportamentului deviant.De asemenea,intervalul de încredere (95%) pentru diferenţa dintre medii este delimitat inferior de valoarea egală cu -43,514 şi superior de – 32,886,exprimând o precizie redusă a atribuirii diferenţei dintre medii datorită volumului redus al grupurilor comparate .

3. Concluzii

Studiul a fost realizat cu intenţia de a evidenţia o diferenţă semnificativă între timpul alocat desfăşurării activităţilor în cadrul grupului social şi formarea comportamentului deviant.În urma acestui studiu,ipoteza cercetării conform căreia timpul petrecut în cadrul unui grup influenţează formarea comportamentului deviant în rândul adolescenţilor a fost acceptată .Prin urmare putem concluziona că adolescenţii care desfăşoară mult mai multe activităţi în cadrul unui grup de prieteni au tendinţa în a dezvolta un comportament deviant.Rezultatele aplicării chestionarului au evidenţiat scoruri foarte ridicate în cadrul eşantionului de liceeni ce îşi desfăşurau majoritatea activităţilor în cadrul grupului.Acest lucru semnifică faptul că aceştia manifesta comportamente agresive,dar şi tendinţa de a consuma alcool şi substanţe ilegale din dorinţa de a impresiona şi a primii laude şi încurajări din partea

Scanned with OKEN Scanner

membrilor grupului.Perioada adolescenţei este o perioadă critică,întrucât influenta socială îşi pune amprenta asupra dezvoltării comportamentului şi al sistemului axiologic al adolescentului,astfel că aceste influenţe au un rol decisiv în integrarea adolescentului în mediul socio cultural.Datorită faptului că adolescenţii sunt într-o continuă schimbare şi dezvoltare, încercând să îşi câştige autonomia,se îndepărtează de părinţi,găsindu-şi refugiul în grupul de prieteni, devenind astfel vulnerabili la influenţele dăunătoare din partea prietenilor întrucât la această vârstă,adolescentul nu şi-a format propriul sistem de valori şi credinţe.Pe lângă faptul că aceştia nu şi-au dezvoltat sistemul axiologic,vulnerabilitatea la presiunea socială este determinată şi de alţi factori,precum gradul de încredere în sine,nivelul de maturitate,autocontrolul,personalitatea individului.Adolescenţii tind să se conformeze regulilor din cadrul grupului social din care fac parte,din dorinţa de a se simţi acceptaţi,aprobaţi,toate aceste lucruri având o însemnătate deosebită în perioada adolescenţei.De asemenea,un lucru foarte important îl reprezintă dorinţa adolescenţilor de a se identifica cu membrii unui anumit grup,de a împărtăşi aceleaşi idei, de a avea sentimentul de putere,care conduce la o creştere a stimei de sine.Este de dorit că adolescentul să îşi dezvolte o imagine de sine bine conturată astfel încât să reziste tentaţiilor şi provocărilor impuse de membrii grupului social de care aparţin.

4. Discuţii

Nevoia de apartenenţa la un grup social este o caracteristică specifică naturii umane,însă în cadrul grupului există influenţe ce pot determina anumite comportamente deviante.Influenţa socială este prezenta indiferent de circumstanţe,însă cel mai important lucru este modul în care oamenii abordează această presiune socială.De aceea,unele persoane tind să se supună influenţelor din partea grupului social,aceştia fiind caracterizaţi printr-o stimă de sine scăzută,autocontrol scăzut ducând la acceptarea provocărilor şi sugestiilor riscante,în timp ce alte persoane rezista acestor influenţe şi presiuni. Pentru a controla dezvoltarea acestor comportamente deviante în cadrul adolescenţilor,ar trebui ca instituţiile şcolare să creeze anumite programe de informare şi de prevenire a studenţilor legate de riscurile asumării acestui tip de comportament care de cele mai multe ori duc la autodistrugere.Aceste program ar trebui să îi ajute pe elevi să se înţeleagă reciproc,să aibe un nivel ridicat de empatie,să îşi identifice problemele,să îşi consolideze sistemul decizional ,dar să îşi dezvolte totodată şi abilităţile de comunicare.Mai mult decât atât,relaţiile din cadrul familiei dintre părinţi şi adolescenţi să fie mai apropiate,astfel încât să includă şi informaţii legate de evitarea acestor comportamente deviante. Pentru a ajunge la nivelul optim de acceptare şi apartenenţa care să-i creeze un confort psihic individului.Influenţa socială este un factor deosebit de important în formarea comportamentului deviant în rândul adolescenţilor,acest lucru fiind confirmat şi în cadrul cercetării efectuate,dar în ciuda acestui fapt există anumite limite.Astfel că,eşantionul a avut un număr mic de subiecţi,ceea ce nu permite extrapolarea rezultatelor la nivelul populaţiei.De asemenea,subiecţii au fost aleşi doar din cadrul unei singure instituţii de învăţământ superior,astfel că gradul de reprezentativitate al rezultatelor cercetării nu sunt valabile şi pentru celelalte instituţii de învăţământ din Bucureşti.Mai mult decât atât, în studiul prezent nu s-au luat în considerare mediul familial,întrucât numeroase studii realizate de-a lungul timpului au subliniat ideea conform căreia copii crescuţi în familii monoparentale sunt mult mai vulnerabili la presiunea socială.

Bibliografie

1. Abrams, D., Hogg, M.A. (1990). *Social identification , self categorization and social influence*. European Review of Social Psychology, 1, 195-228
2. Allport, G.W. (1968). *Excerpt from 'Six Decades of Social Psychology*.În Sven Lundstedt (ed), Higher Education în Social Psychology. Cleveland: Press of Case Western Reserve University
3. Boişteanu, P. (1995). *Alcoolism şi comportament* . Iaşi: Editura Moldova
4. Boncu, S. (2002) . *Psihologie socială*. Iaşi: Editura Polirom

Scanned with OKEN Scanner

5. Carlson, A. (2012). *How Parents Influence Deviant Behavior among Adolescents: An Analysis of their Family Life, their Community, and their Peers.* University of New Hampshire's Undergraduate Sociology Journal. (pp. 42-51)
6. Chopra, D. (2003). *Comportamente dependente.* Bucureşti: Editura Curtea Veche
7. Cristea, D. (2007). *Tratat de psihologie socială.* Bucureşti: Editura Pro Transilvania
8. Esayas S. (2012) . *The School and Deviant Behavior: A Case Study of Youth în Bole Secondary* High School and Dandi Boru School în Addis Ababa. Addis Ababa University School of Graduate Studies
9. Ferreol, G. (2000). *Adolescenţi şi toxicomania* . Iaşi: Editura Polirom
10. Golu, F. (2010). *Psihologia dezvoltării umane* . Bucureşti: Editura Universitară
11. Ho, Y .H.(2006). *The Impact of Interaction with Peers on College Student Development* . The Journal of Human Resource and Adult Learning, 2(2)
12. Neculau, A.(1987). *Comportament şi civilizaţie.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică
13. Soitu, L., Havareanu, C. (2001). *Agresivitatea în şcoală* . Iaşi: Editura Institutul European
14. Stamate, R.(2010). *Cum să gestionăm agresivitatea adolescenţilor*? Bucureşti: Editura SPER
15. Tiurliuc, N.(2007). *Psihologia comportamentului deviant* . Iaşi: Editura Institutul European
16. Özdemir, Y. , Vazsonyi, A.T., Çok, F.(2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. Journal of Adolescence, 36(1), 65-77.

EVALUAREA PSIHOLOGICĂ COMPLEXĂ A ŞCOLARULUI CU SUSPICIUNE DE ADHD

Lector univ dr Monica Lusiana Mihailă- Universitatea Petre Andrei din Iaşi

Din ce în ce mai des, psihologii se confruntă cu solicitarea de evaluare a şcolarilor suspectaţi de o tulburare psihologică, în special ADHD. Considerăm utilă prezentarea unui astfel de caz şi a unei evaluări în domeniu, pentru a evidenţia caracterul extrem de compex care conturează viaţa psihologică a copilului şi multitudinea de factori care influienţează comportamentul uneori inadaptat al unui copil, chiar în mediul şcolar.

Totodată considerăm necesar să subliniem caracteristicile teoretice ale tulburării ADHD.

Majoritatea cercetătorilor şi numerosi clinicieni folosesc schema DSM- ca punct de plecare în abordarea diagnosticului. Aceasta considera tulburarea de atenţie şi hiperactivitatea/impulsivitatea ca dimensiuni centrale ale ADHD.

Diagnosticul pus pe baza criteriilor DSM necesită ca:

• debutul simptomelor să aibă loc înainte de vârsta de 7 ani;

• simptomele să fie prezente de cel putin 6 luni de zile;

• simptomele să fie pervazive şi să se manifeste în cel putin 2 locuri diferite (şcoala sau serviciu şi acasă);

• frecvenţa şi severitatea simptomelor să fie mai mari decât cele de la copiii cu acelaşi nivel de dezvoltare;

• simptomele să determine o afectare semnificativă a functionalităţii la nivel social, academic sau ocupaţional;

• simptomele să nu apară exclusiv în cursul unor afecţiuni de dezvoltare, schizofrenie sau alte psihoze şi să nu se explice mai bine prin alte tulburări mentale (de exemplu afective, anxioase, de personalitate).

Diagnosticul include o lista de comportamente şi caracteristici operaţionale care par legate de neatenţie, hiperactivitate sau impulsivitate.

Tulburari de atenţie:

Scanned with OKEN Scanner

a. deseori eșuează în a acorda atenție detaliilor sau face greșeli din neatenție la temele de la școală, în muncă sau alte activități;

b. deseori are dificultăți în susținerea atenției la sarcinile date sau la joacă;

c. deseori nu pare să asculte când i se vorbește direct;

d. deseori nu urmează instrucțiunile și eșuează în a-și termina temele la școală, treburile sau îndatoririle la locul de munca (nedatorându-se unui comportament opozițional sau neînțelegerii instrucțiunilor);

e. deseori are dificultăți în organizarea sarcinilor și activităților;

f. deseori evităa, nu îi place sau e refractar la angajarea în sarcini care necesită efort mental susținut (cum ar fi temele de la școală sau de acasă);

g. deseori pierde lucrurile necesare pentru sarcini și activități (de exemplu jucării, notițele de la școală, creioane, cărți sau unelte);

h. deseori este ușor de distras de stimuli externi;

i. deseori este uituc în activitățile zilnice.

Hiperactivitate:

a. deseori agită mâinile sau picioarele sau se rasuce de pe scaun;

b. deseori părăsește locul în clasă sau în alte situații în care ar trebui să stea așezat;

c. deseori umblă dintr-un loc în altul (încoace și-ncolo) sau se cațără excesiv în situații în care nu este adecvat (la adolescent sau adult poate fi limitată la senzația subiectivă de neliniște);

d. deseori are dificultăți la joacă sau în angajarea în activități libere în liniște;

e. deseori este pe picior de plecare sau acționează ca și cum ar fi împins de un motor;

f. deseori vorbește excesiv.

Impulsivitate:

a. deseori răspunde grăbit, înainte de a se încheia întrebarea;

b. deseori are dificultăți în a-și aștepta rândul;

c. deseori întrerupe sau deranjează pe ceilalți (de exemplu se bagă în conversație sau jocuri).

Vom prezenta evaluarea complexă a unui școlar suspectat de ADHD de către învățător și vom detalia infirmarea diagnosticului dupa criteriul explicării mai bine și reale printr-o tulburare anxioasă datorate mediului de familie.

Certificat de evaluare psihologică clinică.
Recomandări psihoterapeutice.

Nume, prenume: A.D.
VARSTA: 8 ANI
Adresa: PAȘCANI

Ca urmare a cerinței de evaluare clinică psihologică a minorului, aceasta a fost adus la cabinetul de psihologie însoțit de ambii părinți. Se solicită evaluarea psihologică pentru a putea înțelege comportamentul copilului din ultimul an și a putea lua o decizie cu privire la schimbările care se impun în mediul de familie pentru a corecta comportamentul lui A.D. . în plan concret A.D. prezintă în mediul școlar manifestări agresive și de încălcare de norme sociale.

Ambii părinți se arată dispuși să înțeleagă, să colaboreze și să participe la procesul de schimbare de comportament al copilului lor.

Evaluare și Rezultate:

Probe aplicate: observația și interviul clinic, fabule Duss, testul familiei, testul copacului

- In urma observației psihologice, copilul este colaborativ și cooperant. Are un comportament liniștit și calm. Răspunde bine solicitărilor și se supune consemnelor. Se observă că este un copil sensibil, afectiv, timid și emotiv. Nu prezintă semne de ADHD(facem această precizare pt că în anamneză părinții afirmă că au avut un astfel de diagnostic prezumtiv din partea cadrelor didactice,

Scanned with OKEN Scanner

care nu are justificare psihologică). Atăta timp cât copilul răspunde solicitărilor, se orienteaza bine pe sarcină şi o menţine aproape o oră, în mod liniştit, acest diagnostic este exclus. Intradevăr, la un moment, când se aduc în discuţie subiecte sensibile pentru copil(relaţia cu sora sa mică şi încercările lui A.D. de comportament regresiv şi de atragere a atenţiei, copilul devine agitat şi mimează o plictiseală pentru a ieşi din situaţie. Acest lucru arată doar că adevăratele cauze sunt la nivelul familiei, în relaţia cu acceptarea sorei sale şi în relaţia cu părinţii, în special cu mama.

- Din punct de vedere cognitiv copilul are o dezvoltare normală vărstei sale.
- Din punct de vedere social este cooperant, se adaptează cu relativă uşurinţă mediului nou.
- Din punct de vedere afectiv anamneza şi evaluarea arată semne şi comportamente concludente de regresie emoţională.

Pentru a înţelege trăirile copilului precizăm că din punct de vedere teoretic la momentul naşterii unui nou frate toţi copiii pot prezenta complexul Cain care este un complex de gelozie şi rivalitate între fraţi. Dacă majoritatea copiilor pot depăşi relativ uşor acest moment, pentru A.D. lucrurile au evoluat diferit datorită mai multor factori. în primul rând sora sa se naşte cu o problemă medicală de greutate(1,750 kg la naştere) şi atenţia, grija părinţilor se orientează spre rezolvarea acestui lucru, fapt pe care A.D. îl resimte ca neglijenţă emoţională. În al doilea rând este un copil sensibil care până atunci era foarte răsfăţat din relatările părinţilor. Acest lucru îi accentuează trăirile de gelozie şi rivalitate. În ultimul rand un eveniment negativ, în care a fost implicat la grupa pregătitoare(de umilinţă şi acuze) , urmat de atenţia părinţilor îndreptată dintr-o data din nou spre el îl fac să înţeleagă că dacă face pozne este o reţetă de a atrage atenţia părinţilor asupra lui(cum şi problema surorii a atras atenţia părinţilor). Deduce, aşadar, că problema pe care copilul o are atrage atenţia părinţilor, reuşind în acest fel să echilibreze în viziunea lui relaţia cu sora.

- Desenul familiei şi fabulele Duss

Personajele pe care copilul le alege în povestea dirijată sunt veverităle. Copilul proiectează imaginea familiei sale în poveste. Mama veveriţă este prima desenată, semn că o consideră persoana cea mai importantă pt el, dar nu are legatură cu ea, pentru că o desenează în marginea stânga şi pe el în marginea opusă. Veverita soră este cea care desparte veverita frate(adică el) de părinţi fiind interpusă între ei. Totodată afirmă că sora este mai mare şi el mai mic, acelasi motiv al regresiei. El vrea să fie în locul surorii şi sora să fie în locul lui.

Precizează că fratele este cel mai nefericit pt ca sora îl face să greşească(identic ca în realitate unde el greşeşte datorita emoţiilor pe care le are faţă de sora sa).

In testul familiei familia este desenată în acelasi mod ca şi în fabula Duss, tot sora este interpusă între el şi părinţi.

- Desenul copacului

In primul rând copacul este foarte mic, apoi desenează altul spontan, şi mai mic, semn al nevoii sale de regresie pt a ajunge , în imaginaţia sa, la perioada de copil mic când era singur la părinţi şi primea iubire în exclusivitate. Copacul este inclinat şi fără suport, simbolizând lipsa sa de siguranţă.

- **Concluzii şi recomandari:**

Avand în vedere reacţiile copilului precum şi teoriile psihologice privind ataşamentul la copil avem următoarele recomandări:

1.Copilul trebuie să urmeze împreună cu familia un program de consiliere şi psihoterapie, în care el să reuşească să o accepte pe sora sa şi să se reapropie de părinţi pe care acum încearcă să îi pedepsească prin comportamentul său negativ şi să le atragă atenţia totodată.

2.Recomandăm consiliere de familie cu toţi membrii pentru depăşirea de către copil a traumei emoţionale existente şi stabilirea unui stil educaţional unitar.

Scanned with OKEN Scanner

3. Menținerea copilului în clasa existentă pentru că în caz contrar se vor accentua și mai mult sentimentele de pierdere de afecțiune și se va accentua și mai intens comportamentul.

4. Este util ca A.D. să primescă o responsabilitate în clasă de a asigura disciplina(exact unde are el probleme) și să fie pus în aceeași tabără într-o acțiune cu acei copii care îi provoacă, astfel încât dacă nu realizează sarcina să piardă toți recompensa stabilită încât să fie nevoiți să colaboreze.

Lector universitar Doctor în Psihologie, Monica Lusiana Mihailă, Psiholog autonom acreditat psihologie clinică, Psihoterapeut specialist acreditat CPR

Bibliografie:

1.Dafinoiu, I., 2002, "Personalitatea. Metode de abordare clinică.",Ed. Polirom, Iaşi

2.DSM IV R- Manual de diagnosticare statistic, editia a IV revizuită

3.Dufour, M., 1993, "Allegories pour guerir et grandir", Les Editions de l'Homme, Les Editions JCL, Paris

4.Erickson,H.M., , 1965, „The hypnotic corrective emotional experience". In: American Journal of Clinical Hypnosis

5.Erickson,H.M., 1965, „The use of symptoms as an integral part of hypnotherapy".In: American Journal of Clinical Hypnosis

6.Mitrofan,I.,(coordonator), 2000, „Orientarea experenţială în psihoterapie", Ed. SPER, Bucureşti,

7.Mitrofan,I.,2004, "Psihoterapia unificării", Ed.SPER, Bucureşti,

8.Mitrofan,I.,2005, "Analiza transgenerațională în terapia unificăriii", Ed.SPER, Bucureşti,

9.Munteanu, A., 1998, "Psihologia copilului şi adolescentului", Editura Augusta, Timişoara

STRESUL CA MANIFESTARE FIZICĂ, CHIMICĂ SI EMOȚIONALĂ

Lect. univ. dr. Mocanu Lăcrămioara, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Prof. Mălinescu Irina

Stresul reprezintă acțiunea prin care organismul reacţionează şi încearcă să facă faţă unui eveniment, unei situații care determină o constrângere extraordinară asupra fiinţei umane. Asemenea evenimente se referă adesea la pierderi, ameninţări şi răniri fizice sau emoţionale.

În orice situație de stres, dacă ne lipsește inteligenta emoțională creierul uman trece pe pilot automat și are tendința înnăscută de a face mereu același lucru, doar cu mai mult efort. Unii oameni par pur si simplu mult mai rezistenți mental decât alții.

Stresul la vârste fragede poate cauza vulnerabilitate. Abuzul, neglijența sau atitudinea disciplinară dură din timpul copilăriei cresc riscul unei depresii, a unei anxietăți, duc la obezitate și multe alte probleme de sănătate sau de comportament. Ceea ce în majoritatea cazurilor este tocmai ce nu trebuie să faci în lumea de azi.

A trăi în stres înseamnă a trăi în regim de supraviețuire. Stresul este situația în care organismul iese din starea normală de echilibru homeostatic.

Când suntem permanent angajați într-o reacție de stres, inteligența amuțește. În plus organismul se află într-o perpetuă încercare de recuperare, pe care nu o poate finaliza. Trăim o stare de stres ori de cate ori ne aflăm în prezența unui factor de tensiune sau îi anticipăm apariția ni se modifică nivelele normale de tensiune arterială.

Joe Dispenza susține că în calitate de oameni , asupra noastră acționează trei categorii de stres :

a. Stresul fizic
b. Stresul chimic
c. Stresul emoțional / psihologic

Scanned with OKEN Scanner

Stresul fizic poate cuprinde evenimente precum accidentele de maşină, căderile, vătămările produse de suprasolicitare şi expunerea la condiţii aspre de mediu cum sunt : frigul extrem sau căldura exagerată, lipsa de hrană sau apă. Conform înţelepciunii populare exerciţiul fizic ar distruge stresul .

Stresul chimic reprezintă un motiv de îngrijorare din ce în ce mai mare pentru mulţi dintre noi. În mediul nostru de viaţă suntem expuşi unei mulţimi de toxine, alergeni şi mulţi alţi factori. Stresul chimic are si el ca rezultat un stres fizic continuu mai ales atunci cand ne aflăm în regim de urgenţă, de exemplu : resursele de refacere vitală.

Îngrijorarea produsă de durerea fizică produce la rândul ei stres psihologic. Conform unui studiu 80% din persoanele care au nevoie de îngrijiri medicale suferă de o tulburare legată de stres (Rosch P. 1992 Job Stress, pg 42-44) cercetătorii stabilind din ce în ce mai multe legături între boala fizică şi reacţiile cu încărcătură emoţională.

Stresul emoţional/psihologic este produs de temerile legate de timp, bani carieră profesională şi pierderea unei persoane apropiate.

Stresul emoţional/psihologic creşte în intensitate atunci când armonia dispare, când apar neînţelegerile indiferent de natura lor , când te simţi îndepărtat de relaţiile sociale cu care ai fost obişnuit, când nu mai eşti conectat la sursele de energie si echilibru într-un mod armonios.

Cel mai mare impact asupra omului îl are stresul emoţional /psihologic de care suferă în mod obişnuit. Un alt lucru interesant de observat este acela că la oameni, stresul emoţional/psihologic produce stresul fizic. Un exemplu ar fi: atunci cand te certi cu cineva şi simţi tensiune.

Stresul apare când omul nu mai deţine controlul asupra elementelor de mediu ceea ce face să nu poată anticipa rezultatul dorit. Oamenii pot activa reacţii de stres gândindu-se la o situaţie stresantă trecută sau viitoare. Când ne depăşim gândurile care au stârnit reacţiile de stres organismul poate dispune de suficientă energie ca să înceapă să se vindece.

Dată fiind unicitatea fiecărei fiinţe umane pe de o parte si pe de cealaltă parte moştenirea genetică, experienţele şi cele învăţate în cursul vieţii, nu trebuie să ne surprindă faptul că fiecare reactionează în felul său la stres si fiecare resimte altfel efectele acestuia. Fiecare organism se manifestă diferit.

Concluzii

Stresul este inevitabil. Totul constă în a te limita, să nu transformăm stresul în unul cronic. Un remediu pentru diminuarea lui este să încetăm să ne îngrijoram înainte ca problema să apară, pentru că îngrijorarea continuă epuizează puterile vieţii. Un alt remediu ar fi să păzim mintea cu strictete căci un singur gând poate lăsa urme adânci.

Un singur gând rău exercită o influenţă rea atât asupra organismului cât si asupra minţii. De aceea remediul stresului constă în disciplinarea gândurilor, în echilibrarea efortului intelectual cu cel fizic şi nu în ultimul rând alimentaţia. Stresul îşi creează o semnătură chimică şi apoi se transformă şi se manifestă unic ca şi încărcătura emoţională.

„Atitudinea creează o stare aflată în legătură directă cu corpul. Astfel cineva care doreşte o sănătate mai bună trebuie să-şi modifice tiparele de gândire sau atitudinea, cele noi ajungând în cele din urmă să-i schimbe starea" (Joe Dispenza,Antreneaza-ti creierul, pg. 63-64.)

Calitatea vieţii ne este dată de energia şi intensitatea gândurilor, alegerile şi deciziile noastre.

Bibliografie

1. Ellen White –Minte, caracter, personalitate, Casa de Editură Viaţă şi sănătate, 2007, Bucureşti.
2. Joe Dispenza- Antrenează-ţi creierul, Curtea Veche, 2012, Bucureşti.
3. Lynn Clark - SOS Ajutor pentru Emoţii, Editura RTS, 2010.
4. Sandra Aamodt, Sam WanG- Secretele creierului uman, Editura Litera, Bucureşti.

Scanned with OKEN Scanner

STRATEGIE PENTRU REDUCEREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE ȘI ANTISOCIALE LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA PSIHODINAMICII NEUROCEREBRALE

Asist. univ. drd. Dănuț Murariu, Universitatea „Petre Andrei" din Iași

Strategia pentru reducerea comportamentelor agresive și antisociale la adolescenți, face parte din *Strategiile de Otpimizare Sinergică* (D. Murariu, 2013). Aceste strategii sunt modele de antrenamente-program cu multiple efecte de îmbunătățire a adaptării sociale la adolescenți, construite pe baza **principiilor neuro-sinergetice** (D. Murariu, 2012d) și pe modelele și teoriile de funcționare a creierului: **teoria dominanței emisferice** (Roger Sperry 1968; D. E. Bogen, 1975, 1990; W. Penfield, L. Roberts, 1963; Hecaen H., 1972; M. S. Gazzaniga, 1976; J. De Ajuriaguerra, M. Auzias, 1980; P. E. Dennison, 1988;), **teoria alternanței emisferice** (Shannahoff-Khalsa, 1991; D. C. Dennett, 1996; D. Kahneman, 2012;), **biofeedback-ul cerebral** (J. Kamiya, 1968, Peniston, E. G., Kulkosky, P. J., 1991; Lester Fehni, 2007;), **modelul creierului triunitar** (P. Broca, 1878; J. Papez, 1937; P. MacLean, 1952-1990; Schreiber, (2004); Mariana Caluschi, 1994; Mihaela Roco, 1992 – 1999; 2004; Adrian Nuță, 2007;), **modelul creierului total** (N. Hermann,1982-1996; M. Roco, 2004;). Autorii acestor teorii, pun accentul pe sincronizarea și pe sinergizarea unității funcționale a creierului, pe „totalizare".

Exercițiile propuse în cadrul *Strategiei de optimizare sinergică* – SOS, sunt exerciții care activează sinergia psihodinamicii neurocerebrale, într-o ședință de antrenament.

Prin **psihodinamica neurocerebrală**, înțelegem „**activitatea** intensă și continuă a **creierului**, înțelegând prin aceasta, toate fenomenele cu substrat *psihologic*, cu implicații fiziologice, și comportamentale, care au loc în creier în timpul funcționării lui. Termenul de *psihodinamică neurocerebrală* include și perspectiva psihologică, fiind specifică domeniului neuropsihologiei" (D. Murariu, 2013).

Aceste exerciții activează: Complexul R, Sistemul limbic și Neocortexul (creierul triunic – Paul Mc Lean) și totodată sinergizează activitatea emisferelor cerebrale (creier total - Ned Herrman).

Principiile neuro-sinergetice, sunt aplicații ale principiilor psihologiei sinergetice (I. Mânzat, 2010) în neuropsihologie (Murariu D., 2012c, 2012d) și reunesc o serie de teorii, legi, principii și concepte din fizica cuantică, psihologie, fiziologie, neurologie, psihiatrie oferind un ajutor prețios psihologilor, în înțelegerea funcționării SN, din perspectivă multidisciplinară. Aceste principii sunt un **model matricial al funcționării psihodinamicii neurocerebrale** (fig.1.), ce oferă o viziune integratoare, unitară, un model despre funcționarea omului, despre comportament și ne ajuta să înțelegem mai bine unde trebuie să intervenim atunci când apar desinergizări. Totodată, permite înțelegerea în profunzime a unor mecanisme ale SN și o mai bună înțelegere a acțiunilor de tip cauză/efect în activitatea sistemului nervos și implicit a psihodinamicii neurocerebrale. De asemenea, ne ajută să previzionăm dezechilibrarea și destabilizarea SN și ne arată cum să ne menținem în starea optimală (D. Murariu, 2012d).

Acțiunea concomitentă și coordonată a principiilor neuro-sinergetice: „împreună și deodată și nu unele după altele, ci unele prin altele" o putem observa în figura ce mai jos.

Scanned with OKEN Scanner

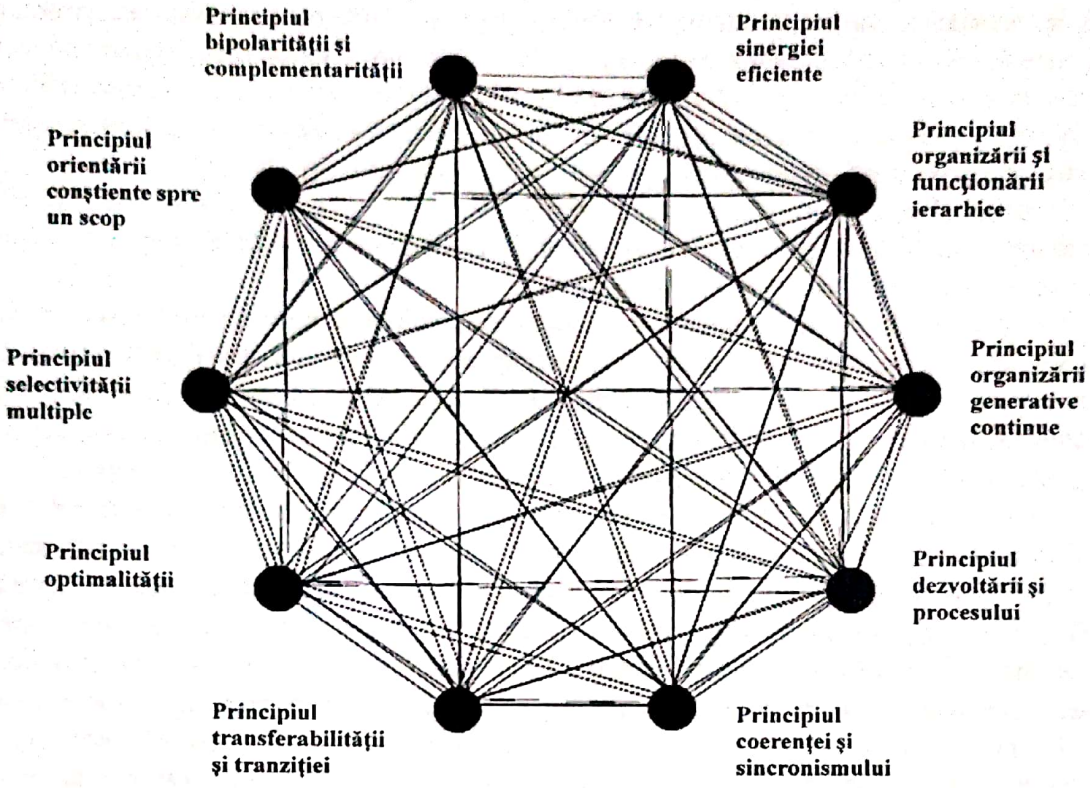


Fig. 1. Principiile neuro-sinergetice ca model matricial al psihodinamicii neurocerebrale. Acțiunea concomitentă și coordonată a principiilor neuro-sinergetice: „împreună și deodată și nu unele după altele, ci unele prin altele".

STRATEGIE PENTRU REDUCEREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE ȘI ANTISOCIALE

Această strategie, are la bază teoria dominanței emisferice, teoria alternanței emisferice, modelul creierului triunitar, modelul creierului total, precum și intervenția, în principal (secundar, acționează toate cele zece principii) a cinci principii neurosinergetice (vezi Principiile neuro-sinergetice D. Murariu, 2012d):

1) Principiul sinergiei eficiente
2) Principiul organizării generative continue
3) Principiul optimalității
4) Principiul bipolarității și complementarității
5) Principiul organizării și funcționării ierarhice

ANALIZĂ ȘI DIAGNOZĂ

Orice tulburare agresivă, manifestată prin comportamente antisociale la adolescenți, arată o deficiență a psihodinamicii neurocerebrale și o desinergizare. Deducem că agresivitatea este o consecință a nefuncționării anumitor principii neurosinergetice. Sinergia eficientă semnifică în esență, acțiunea concomitentă și coordonată a proceselor, activităților și componentelor sistemului nervos (fig. 1.), care lucrează „împreună și deodată și nu unele după altele, ci unele prin altele" (Principiul sinergiei eficiente – D. Murariu, 2012d).

Conform, *Principiului organizării generative și continue* (Ibidem), organizarea SN este o tensiune dinamizatoare ce se consumă între doi poli: polarizare-depolarizare; tensiune și distensiune. Atunci când această tensiune-distensiune, nu este complementară și sincronă (*Principiul bipolarității și complementarității; Principiul coerenței și sincronismului*), apar desinergizări la nivelul sistemului nervos (SN). În plan psihologic (SPU – Sistem Psihic Uman) această desinergizare se manifestă sub

Scanned with OKEN Scanner

formă de „tensiune și combustie internă" (I. Mânzat, 2010, p. 170); „natura pulsatorie a persoanei" (S. D. Ogodescu, 1981, p. 106); pulsiunile „eu-lui" (S. Freud). În planul social, desinergizarea se manifestă ca agresivitate și comportament antisocial. Așadar, agresivitatea este o manifestare dezechilibrată, o desinergizare a polarității: tensiune-distensiune. Cu alte cuvinte, *Principiul organizării generative și continue*, nu funcționează sinergic (desinergizare).

Această desinergizare (conform *Principiului coerenței și sincronismului*) duce și la desincronizarea disfuncțională a celorlalte principii (*Principiul transferabilității și tranziției, Principiul dezvoltării și Procesului, principiul optimalității,* etc.).

Plecând de la această diagnoză: reducerea conflictului psihic, diminuarea conduitelor antisociale, diminuarea agresivității față de covârstnici, managerierea emoțiilor, se va produce atunci când această polaritate devine complementară și sinergică (se aplică *Principiul bipolarității și complementarității*) și când ierarhiile de subordonare, ordonare și supraordonare comunică între ele, la nivelul SN și SPU (*Principiul organizării și funcționării ierarhice*), într-un mod optim (*Principiul optimalității*), sincron (*Principiul coerenței și sincronismului*) în scopul (*Principiul orientării conștiente spre un scop*) unei funcționări neuro-psiho-comportamentale, sinergice, a adolescentului.

Astfel, la nivelul SN se traduce prin: sinergie interemisferică (*Principiul bipolarității și complementarității)*; sinergie creier triunic (*Principiul organizării și funcționării ierarhice*); homeostazie (*Principiul optimalității*); compatibilitate și unitate internă – biofeedback (*Principiului coerenței și sincronismului*); sinergizarea activităților reflexe (*Principiul orientării conștiente spre un scop*).

La nivelul SPU, acestea înseamnă: conciliere, negociere, echilibru, creativitate (*Principiul bipolarității și complementarității*); sinergie între activitățile psihice bazale – (complex R), activitățile psihice viscero-emoționale (creierul limbic) și activitățile psihice intelectuale (neocortexul). Altfel spus, pentru adolescent aceasta înseamnă stare optimală (R. Coan, 1974).

Mai jos prezentăm pe scurt, un exemplu de strategie de optimizare și sinergizare a comportamentelor agresive și antisociale, propusă de noi. Specialistul care realizează antrenamentul, va completa la început și la sfârșit o fișă de evaluare a manifestărilor fizice, psihologice și sociale a comportamentelor agresive și antisociale. Această fișă are rol dublu: de ajutor în depistarea simptomelor de manifestare a comportamentelor agresive și antisociale și de evaluare înainte și după, în vederea înregistrării progreselor realizate. Se bifează manifestările și se totalizează în puncte, după care se împarte în scale. **Acest gen de antrenament, necesită din partea celui care aplică, o cunoaștere teoretică și practică temeinicăa modelelor și teoriilor care stau la baza acestor programe-strategii.** Dat fiind implicațiile psihologice, pe care le pot avea aceste programe-antrenament asupra participanților, cel care conduce antrenamentul are o mare responsabilitate, având în vedere multiplele aspecte implicate în aceste antrenamente și de aceea este necesară mai întâi, o specializare în acest domeniu. Pentru a avea efecte stabile în timp, este necesar ca aceste ședințe să fie în număr de minim 15.

STRATEGIE PENTRU REDUCEREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE ȘI ANTISOCIALE LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Durata: 90 de minute

Tema: Comportamente agresive și antisociale

Scop: Reducerea comportamentelor agresive și antisociale la copii și adolescenți

Număr de participanți: 7-8

Obiective operaționale:

- reducerea conflictului psihic
- recunoașterea și managerierea emoțiilor provocate, trăite în activitățile de grup.
- dezvoltarea capacității de adaptare optimală
- dezvoltarea sentimentelor prosociale: afecțiune, grijă, altruism.

Scanned with OKEN Scanner

- creşterea inteligenţei sociale.
- diminuarea agresivităţii faţă de covârstnici
- diminuarea conduitelor antisociale

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII

I. <u>Exerciţii motrice şi psihomotrice pentru stimularea psihodinamicii neurocerebrale</u>

Durată: 10-15 min.

Obiective generale: sinergizare interemisferică; sinergizare creier triunic; sinergizarea activităţilor reflexe.

Relevanţa pentru şedinţă: activarea dinamicii fiziologice a sistemului osteo-musculo-articular concomitent cu sistemul vasculo-nervos (antrenarea muşchilor gâtului, a coloanei vertebrale cervicale, a centrilor reflecşi ai coloanei vertebrale, a sistemului vascular, a sistemului neuro-endocrin, a sistemului neuro-vegetativ, a trunchiului cerebral, a sistemului limbic, a emisferelor cerebrale, a scoarţei cerebrale).

Descriere:

Exerciţiul nr. 1

Rotaţia capului, circular (rostogolirea) în jurul gâtului: spre stânga şi spre dreapta. Se începe cu partea stângă. Se realizează timp de 1 minut pe stânga. Se revine la poziţia iniţială (cu capul drept). Se realizează 1 minut spre dreapta. Se revine la poziţia iniţială (cu capul drept). Timp de 30 de secunde se rămâne nemişcat în picioare cu capul drept (în prelungirea coloanei) într-o stare de relaxare, conştientizându-se efectele.

Obiective: antrenarea în principal: a muşchilor gâtului, coloanei vertebrale cervicale, trunchiului cerebral, cerebelului, în secundar a sistemului limbic, emisferelor cerebrale, scoarţei cerebrale.

Exerciţiul nr. 2.

Rotirea capului stânga-dreapta în plan sagital (în jurul unui ax vertical). Se realizează timp de 2-3 minute. Se revine la poziţia iniţială (cu capul drept). Timp de 30 de secunde se rămâne nemişcat în picioare cu capul drept într-o stare de relaxare, conştientizându-se efectele.

Obiective: antrenarea în principal: a muşchilor gâtului, coloanei vertebrale cervicale, trunchiului cerebral, cerebelului, în secundar a sistemului limbic, emisferelor cerebrale, scoarţei cerebrale.

Exerciţiul nr. 3

Exerciţiu de psihomotricitate

Rotaţia braţelor în plan vertical. Se ţine braţul drept orientat în sus şi braţul stâng orientat în jos. Se începe rotaţia braţelor simultan-opus: braţul drept se roteşte în faţă iar braţul stâng se roteşte în spate. Se realizează cinci rotaţii după care se schimbă sensul realizeazându-se alte cinci rotaţii. Timp de 30 de secunde se rămâne nemişcat în picioare cu capul drept într-o stare de relaxare, conştientizându-se efectele.

Obiective: stimularea psihomotricităţii, stimularea sinergiei emisferelor cerebrale.

II. <u>Exerciţii de sinergizare psihodinamică</u>

Durată: 30-40 de min.

„A bate furia în cuie"

(Metaforă preluată din cartea „101 poveşti vindecătoare pentru copii şi adolescenţi – Folosirea metaforelor în terapie", autor, George W. Burns, psiholog clinician şi director la Milton Erickson Institute of Western Australia, formator şi profesor universitar, autor a şapte cărţi dedicate poveştilor terapeutice pentru îmbunătăţirea sănătăţii mentale).

Probleme abordate:

- Sentimente de furie
- Crize de nervi
- Comportamente necontrolate
- Sentimente de neputinţă în a schimba ceva

Scanned with OKEN Scanner

Resurse dezvoltate:

- Acceptarea consecinţelor comportamentului propriu
- A învăţa despre impactul acţiunii
- Asumarea responsabilităţii
- Explorarea de noi posbilităţi
- Crearea de alternative pozitive

Obiective propuse:

- Gestionarea furiei
- Abilităţi de căutare de soluţii
- Abilitatea de a-ţi folosi energia în mod creativ

Mod de desfăşurare:

Pasul 1:

Se citeşte următoarea metaforă:

„Matt era un băiat destul de bun. Îi plăceau prietenii şi familia lui şi, în general, şi ei îl plăceau pe el. Spun în general, pentru că uneori Matt se înfuria foarte tare. Dacă lucrurile nu mergeau cum voia el, începea să ţipe a oameni. Trântea uşile, îi împingea pe ceilalţi copii sau arunca toate lucrurile pe care pune mâna. Mama şi tatăl lui îi spuseseră de mult lucruri ca: „Ar fi bine să înveţi să-ţi controlezi nervii, tinere, sau într-o zi a i să dai de bucluc".....

Pasul 2:

Joc de rol: se pune în scenă, situaţia descrisă mai sus. Fiecare participant va fi pus „în pielea unui personaj". Se pune accentul pe identificarea cât mai profundă cu personajele descrise. **Aplicantul strategiei va juca rolul sinergizorului.**

III. Exerciţii de respiraţie pentru reducerea anxietăţii

1. (Irina Holdevici – Practica reglării şi autoreglării stărilor psihice, în: Epuran M., Holdevici I., Tonița F. Psihologia Sportului de performanţă: teorie şi practică).

Durată: 10 min.

Relevanţa pentru şedinţă:

- stimularea echilibrului emoţional
- stimularea funcţiilor vitale
- menţinerea vigoarei psihice

Mod de desfăşurare:

„1. Stând în picioare respiraţi, respiraţi puternic pe gură de câteva ori. Acest fel de respiraţie seamănă cu un şuierat.

2. În picioare, inspiraţi uşor pe nas, ridicându-vă pe vârfuri şi strângând pumnii. Expiraţi uşor pe gură, revenind pe vârfuri, desfăcând pumnii şi imaginându-vă că aerul iese chiar prin vârful degetelor!

Timpii respiratorii: pentru calmarea emoţiilor este de preferat ca expiraţia să fie mai lungă decât inspiraţia (2 sec. inspiraţie/4 sec. expiraţie sau 3 sec. inspiraţie/6 sec. expiraţie sau 4 sec. inspiraţie/ 8 sec. expiraţie).

Orice exerciţiu de respiraţie începe cu faza 0.

În momentul respirării este bine să formulaţi şi sugestii verbale sau în gând: ex. inspir calm expir tensiunile, încordările..."

IV. Antrenarea undelor cerebrale

Sinergizare psiho-mentală prin activarea undelor cerebrale (unde ALFA).

http://www.bio-neurofeedback.ro/nf/NF.html.

Durată: 25 min.

Obiective:

- Experimentarea unor niveluri ample de relaxare fizică şi mentală

Scanned with OKEN Scanner

- Stimularea și optimizarea proceselor fiziologice sanogene
- Stimularea proceselor psihomentale.

Relevanța pentru ședință:

- Optimizarea proceselor mentale: îmbunătățirea concentrării, a claritatății gândirii, a luării deciziilor.
- Stimularea imaginației și a intuiției
- Sporirea nivelul de melatonină și DHEA
- Sporirea creativității
- Reducerea producției de neurochimice legate de stres, cum ar fi adrenalina, noreepinefrina, ACTH-ul și cortizolul.
- Stimularea producției de endorfine
- Eliminarea stărilor de apatie, anxietate, depresie.
- Fixare și programare a mesajului de la metafora exercițiului precedent (2).

Modalitate de desfășurare:

3.1. Relaxare fizică, psihică și mentală, timp de 10 minute, (preluare și adaptare din: I.H. Schultz, 2011, Antrenamentul autogen).

3.2. Se audiază timp de 30 de minute, un CD cu sunete profund armonioase din natură, mixate printr-un procedeu special cu unde alfa. Audierea începe concomitent cu ex. 3.1. și continuă încă douăzeci de minute. În final, la comandă, se revine treptat, lent, la starea inițială.

3.3. Realizarea unui exercițiu creativ curativ (Mariana Caluschi), pentru revenirea la starea Beta.

Bibliografie:

1. Ajuriaguerra J. De., Auzias M. Scrisul Copilului, vol I și II, București: Didactică și Pedagogică, 1980.
2. Bogen, J. E., 1975, Some educational aspects of hemispheric specialization. UCLA Educator, 17, 24-323.
3. Bogen J. E. Partial hemispheric independence with the neocommissures intact. In: Brain Circuits and Functions of the Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 215 - 230.
4. Burns G. W. 101 povești vindecătoare pentru copii și adolescenți – Folosirea metaforelor în terapie. București: Editura Trei, 2011, p. 201-211.
5. Broca, P., 1878, Anatomie comparée des circonvolutions cérébrales: le grand lobe limbique. Rev. Anthropol., 1, 385-498.
6. Caluschi M. și al. Inventica și școala. Iași: Bit, 1994.
7. Coan, Richard, W., 1974, The optimal Personality, New York, Columbia Univ. Press.
8. Dennett D. C. Kinds of Minds: Toward an Understanding of Consciousness. The Science Masters Series. New York: Basic Books, 1996.
9. Dennison P. E. Kinésiologie et éducation, Le souffle d´Or, B.P.3, Barret-Les-Bas, 1998.
10. Epuran M., Holdevici I., Tonița F., Psihologia Sportului de performanță: teorie și practică. Editura Fest, 2008, pag. 382-383.
11. Fehmi G. L., Robbin J., The open-focus brain : harnessing the power of attention to heal mind and body. Boston : Trumpeter Books, 2007.
12. Gazzaniga M. S. Le cerveau deduble. Bruxelles: Dessart et Mardaga, 1976.
13. Hecaen H. Introduction a la neuropsychologie. Paris: Larousse, 1972.
14. Hermann N. The Whole Brain. New York, San Francisco: Bussines Book, McGraw-Hill, 1996.
15. Kahneman, D., 2012, Gândire rapidă, gândire lentă, Editura Publică, 978-606-8360-15-7.
16. Kamiya, J., 1968, Conscious control o£ brain waves. Psychology Today, 57-60. C.T. Tart (Ed.), "Altered States of Consciousness, Wiley, New York, 519-529.
17. MacLean, P. D, 1952, Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). Electroencephalography Clinical

Scanned with OKEN Scanner

Neurophysiology 4: 407–418.
18. Mânzat, I., 2010, „Psihologia Sinergetică – în căutarea umanului pierdut", Ed. Univers Enciclopedic Gold, București.
19. Murariu, D., 2012(c), Neuropsihologia sinergetică – un proiect de psihologie transpersonală, Jurnalul ARPT, nr. 17.
20. Murariu D. Principiile Neuropsihologiei Sinergetice, Jurnalul de Psihologie Transpersonală, 2012(d).
21. Nuță A. Mai mult de 10 % unitatea verticală a creierului. București: Sper, 2007.
22. Ogodescu, S.D., Persoană și lume, București: Albatros, 1981.
23. Penfield W., Roberts L. Langage et mécanismes cérébraux, Paris: PUF, 1963.
24. Peniston, E. G., & Kulkosky, P. J. (1991). Alpha-theta brain wave neuro-feedback for Vietnam veterans with combat-related post-traumatic stress disorder. Med. Psychother. 4, 47-60.
25. Papez JW. 1937. A proposed mechanism of emotion. J Neuropsychiatry Clin Neurosci. 1995 7(1):103-12.
26. Roco, M., 2004, Creativitate şi inteligenţă emoţională. Iaşi, Editura Polirom
27. Schreiber D. S. Vindecă stresul, anxietatea și depresia fără medicamente și psihanaliză, Editura Elena Francisc Publishing, București, 2004.
28. Shannahoff-Khalsa D. S, Lateralized Rhythms of the Central and Autonomic Nervous Systems. International Journal of Psychophysiology,1991.
29. Schultz, I., H., 2011, Antrenamentul autogen, Editura Trei, București.
30. Sperry R. W. Hemisphere deconnection and unity in consciousness. American Psychologist, 23, 1968, p. 723 – 733.
31. http://www.bio-neurofeedback.ro/nf/NF.html.

INFLUENȚA ANXIETĂȚII SOCIALE ASUPRA REUȘITEI ȘCOLARE DIN PERSPECTIVĂ COGNITIVĂ

Asist. cercet. șt. Otomega Iulia Mihaela, Universitatea "Petre Andrei" din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Drd. la Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea de Psihologie, Asistență Socială și Științe ale Educației

Argument

Acest fenomen, al anxietății sociale, este din ce în ce mai frecvent întâlnit în rândul adolescenților din contemporaneitate, fenomen ce își revarsă consecințele asupra dezvoltării sănătoase și armonioase a individului, cu referire la aptitudinile, cunoștințele și competențele sale de a se dovedi o persoană de succes.

Particularitățile tipurilor de anxietate socială se unesc într-un punct comun, acela al fricii în ceea ce privește evaluarea în termeni generali, dar și tendința de a evita situațiile sociale, percepute de individul anxios ca fiind amenințătoare.

Manifestările persoanelor cu anxietate socială, simptomele resimțite de acestea, reacțiile lor în cadrul situațiilor sociale, dar și gândurile și percepțiile necorespunzătoare realității pot conduce către o pluralitate de consecințe asupra propriei persoane și asupra vieții sale sociale.

În prezenta lucrare, dorim să subliniem relația dintre anxietate socială și reușita școlară prin consecințele anxietății asupra afirmării tinerilor în perioada școlarizării.

Delimitare conceptuală a fenomenului anxietății sociale

În ceea ce privește istoria fenomenului anxietății sociale Dan Stain, Eric Iollander, Barbara Rothbaum (2009) conturează începuturile conceptului de "anxietate" făcând referire la semnificația acestuia încă din timpul lui Cicero, aceștia atribuind sensul de groază pentru conceptul de "anxietate".

Scanned with OKEN Scanner

Burton Burton (1961, cf. Dan Stein, Eric Iollander, Barbara O. Rothbaum, 2009) consideră că anumite simptome ale anxietății sunt boli fizice, precum dificultatea de a respira ce era considerată gastrită. În perioada Renascentistă anxietatea era asociată cu melancolia (Stein, Iollander, & Rothbaum, p. 4).

În contemporaneitate, anxietatea socială este definită de teama de a fi judecat de către alte persoane în cadrul situațiilor sau evenimentelor sociale. Roșinea, teama de prezentări publice, teama de a întâlni persoane noi sau petrecerile, mâncatul în restaurant sunt doar câteva teme prin care se exprimă anxietatea socială, după cum precizează . Marks and Gerder (1966) și Marks (1970) (apud. Hofmann și Dibartolo, 2010) Leahy (2009), Forsyth și Eifert (2007), ș.a. apreciază că anxietatea socială se manifestă prin tensiune extremă, tendința către izolare sau retragere și griji obsesive cu privire la interacțiune (Leahy, p. 14; Forsyth & Eifert, p. 51; Hofmann & DiBartolo, pg. 7,8)

Pe scurt, Schlerker și Larry (Carby, p. 2) consideră că *anxietatea socială* "rezultă din perspectiva anticipativă sau prezența unui persoane evaluatoare, în situații reale sau imaginare".

Manifestări ale anxietății sociale la adolescenți

Păunescu și Petrovai (2009) apreciază că atât copiii cât și adolescenții cu anxietate socială prezintă reacții la nivel comportamental, emoțional, cognitiv și somatic, precum:

- Reacții comportamentale. Cele mai frecvent întâlnite reacții comportamentele ale adolescenților se pot încadra în comportamente de evitare prin evitarea contactului vizual, a persoanelor necunoscute, situațiilor sociale ce ar putea presupune evaluarea sau observarea, comportamente de asigurare, precum dificultatea de a vorbi în public sau retragere socială. (Păunescu & Petrovai, 2009, p. 82; Kearney, 2005, pg. 38,39)
- În ceea ce privește reacțiile emoționale Petrovai și Păunescu (2009) propun ca temă generală teama – de a încerca ceva noi, de evaluări negative, de a relaționa cu persoane străine, de a fi în centru atenției etc.
- Kearney (2005) și Păunescu și Petrovai (2009) consideră că reacțiile cognitive ale copiilor și adolescenților se manifestă cel mai frecvent prin îngrijorare – cu privire la un comportament/acțiune/reacție ce ar putea părea rușinoasă în ochii altor persoane, judecată/evaluare negativă sau evidența simptomelor fizice. Kearney (2005) include în această categorie de reacții și autoblamarea și autodeprecierea.
- Privitor la reacțiile somatice, Kearney (2005, pp. 31,32) apreciază că în această categorie există o gamă largă de manifestări ale organismului la situațiile sociale percepute ca fiind amenințătoare, precum amețeală, transpirație, plâns, tremur al vocii sau mâinilor, dificultate de respirație, tensiune crescută, stări de greață etc.

Specific adolescenților sunt manifestările ce includ absenteismul, evitarea contactului vizual, consumul de alcool sau substanțe stupefiante ce îi dezinhibă, stresul acut în cazul expunerii la situații sociale și comportamente de evitare, conform lui Kearney (2005, pp. 34–36) și Petrovai și Păunescu (2009, p. 83).

Anxietatea socială din perspectivă cognitivă după modelul lui Beck

Deoarece tema prezentei comunicări se referă la perspectiva cognitivă asupra anxietății sociale, prezentăm primul model cognitiv elaborat de Aaron Beck, Emery și Greengerg în anul 1985 și publicat în *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.*

Acest model are la bază convingerile disfuncționale ale persoanelor cu anxietate socială prin 3 aspecte principale: standarde de performanță extrem de ridicate, "convingeri condiționale privind evaluarea socială și convingeri absolute despre sine" (Beck, 1985).

Cu alte cuvinte, chintesența modelului cognitiv al anxietății sociale constă în 3 concepte fundamentale ce reflectă disociația dintre realitatea exterioară și ce interioară percepută. Aceste aspecte se referă la gândurile automate ce apar involuntar în cadrul situațiilor sau evenimentelor sociale percepute ca fiind amenințătoare. Acestea sunt grupate în scheme cognitive cu grad înalt de generalitate.

Scanned with OKEN Scanner

Aceste scheme se referă la credințele care persoanele cu anxietate socială le au despre sine, despre mediul social sau alte persoane. Schemele cognitive pot fi adaptative sau dezadaptative adică pot conduce către diferite tulburări din spectrul emoțional sau comportamental.

Ultimul aspect fundamental al modelului cognitiv elaborat de Aaron Beck se referă la distorsiunile cognitive (erori în gândire) precum minimalizarea importanței anumitor evenimente sociale sau suprageneralizarea.

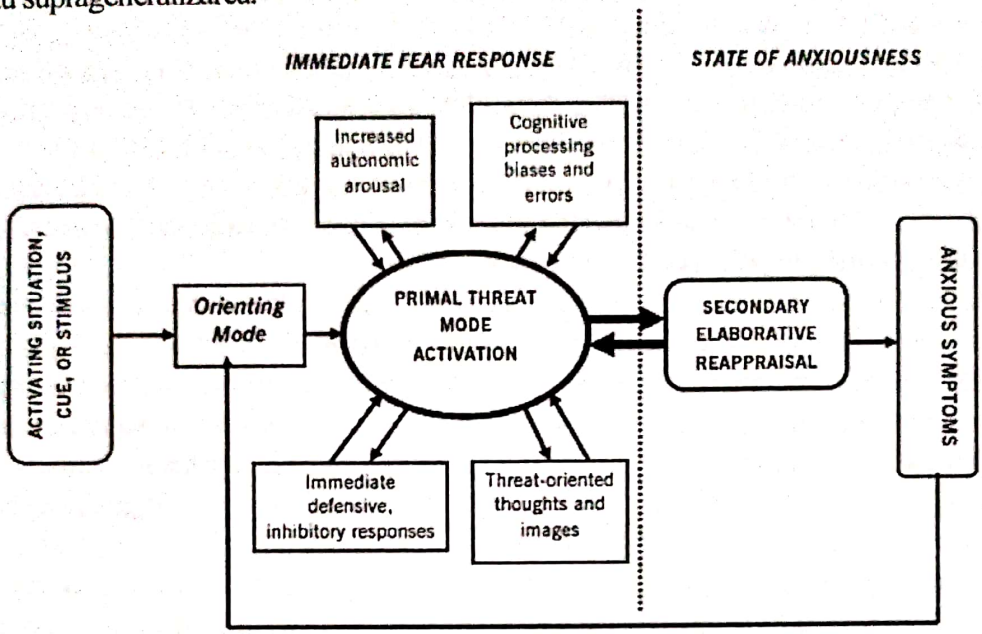


Figura 1. Modelul cognitiv al anxietății (Clark & Beck, p. 32)

O decadă mai târziu Clark și Wells (1995) continuă studiul lui Beck explicând modelul cognitiv ca fiind bazat pe o serie de afirmații distorsionate negative pe care individul le are față de propria persoană și de mediul social, față de care percepe amenințările. Clark și Wells afirmă că aceste gânduri distorsionate se referă la performanța individului, acesta propunându-și standarde exagerat de înalte, credințe negative referitoare la propria persoană sau credințe privind evaluările din mediul social. Autorii explică că aceste credințe sunt activate de evenimente sau situații sociale, gândurile fiind legate de posibilitatea de a se comporta inadecvat sau neconcordant față de expectanțele interlocutorilor sau audienței.

Anticiparea presupusei amenințări activează automat reacții comportamentale afective, cognitive sau somatice ce conduc către anticiparea pericolului în viitor, proces ce menține sau accentuează anxietatea în situații sau evenimente sociale.

Preîntâmpinarea presupusei amenințări în situații sau evenimente sociale este dată de tendința individului de a-și centra atenția asupra propriei persoane cu privire la evidență reacțiilor somatice ce vin o dată cu anxietatea socială și credințelor negative referitoare la evenimentele sociale.

Delimitări conceptuale ale reușitei școlare

Nicola Ioan (2003) definește reușita școlară ca fiind "o rezultantă a confluenței tuturor factorilor implicați în activitatea de învățare școlară. " (Nicola, p. 491) apreciind că factorii sociali și nonsociali, interni și externi stau ca fundament al randamentului școlar.

Valeria Negovan (2006, p. 169) apreciază că diferența dintre reușita școlară și succesul școlar este că reușita școlară presupune rezultate școlare ridicate obținute prin "mobilizarea optimă a tuturor resurselor de intervenție formativă a mediului școlar și a resurselor adaptative ale elevului", pe când succesul școlar se referă la performanță și eficientă, după cum apreciază Toma T. D. și Victoria Barbu (2010, p. 109) și Jude (2002, apud Tulbure, 2010, p. 38).

Rezultatele școlare se compun din cunoștințele acumulate în cadrul procesului instructiv-educativ, procentajul de atingere al competențelor propuse ca obiective în cadrul disciplinelor de

Scanned with OKEN Scanner

studiu, capacitățile intelectuale ale elevilor împreună cu trăsăturile de personalitate, atitudinile și comportamentele elevilor, după cum apreciază Radu I.T. (2000, p. 184)

Factori ai reușitei școlare

În literatura de specialitate, factorii reușitei școlare sunt încadrați, uneori diferit, în varii categorii, în funcție de autor/autori.

Filimon și Aurelia Turcu (1999, p. 60), consideră că există trei categorii de factori ai reușitei școlare, după cum urmează:

- *Factorii anatomo-fiziologici*, ce sunt compuși din potențialul genetic al elevului, echilibrul său fiziologic, starea generală de sănătate, inclusiv cea a sistemului nervos și particularitățile analizatorilor.
- *Factorii pedagogici*, formați din organizarea procesului instructiv-educativ, materialele de predare, strategii didactice optimizatoare, clasa ca grup social și relația profesor-elev.
- *Factorii psihologici*, ce conform lui Filimon și Aurelia Turcu (1999) se divizează în două subcategorii: factori intelectuali și factori nonintelectuali.

Lupu Daciana Angelica (2011, p. 98-101), pe altă parte delimitează șapte categorii de factori ai reușitei școlare:

- *Factori de natură familială* – făcând referire la aspectele negative ale familiilor și componenței acestora prin - familii dezorganizate, lipsa spațiului pentru învățat sau a condițiilor necesare traiului de zi cu zi, stilul parental autoritar etc.
- *Factori de natură fizio-psiho-sociologică* – tulburări fiziologice, psihice, psihosociale
- *Factori de natură pedagogică* – ce vizează în special organizarea școlară, profesionalismul cadrelor didactice, metodele didactice utilizate etc.
- *Nivelul de aspirații*
- *Nivelul de expectanță*
- *Încrederea în sine*
- *Extraversia și novrozismul*

Factori de confluență a reușitei școlare și anxietății sociale

Analiza aspectelor teoretice prezentate în literatura de specialitate referitoare atât la fenomenul anxietății sociale, cât și la cel al reușitei școlare ne îndeamnă să extragem următoarele concluzii:

Anthony și Swinson (2008) apreciază, în termeni generali, că anxietatea socială își pune amprenta asupra reușitei școlare a elevului, a educației și carierei acestuia și prin prisma tendinței de a urma preferențial doar anumite cursuri din programa școlară, fenomen ce poate conduce către absenteism major. În același sens, din același motiv poate fi afectat profilul educațional studiat de elev, ce ar trebui optat potrivit unor înclinații asupra anumitor domenii privind cariera, și nu pe baza specificul anxietății sociale. În același timp, poate fi afectată atât performanța în studiu sau lucru, cât și bucuria, mulțumirea, satisfacția pe parcursul școlii sau a serviciului (Anthony & Swinson, pg. 19-20).

Unul din factorii comuni ai celor două fenomene studiate este stima de sine, deoarece în cazul anxietății sociale teama de a avea performanțe scăzute alături de credințele negative referitoare la autoaprecierea subevaluată a propriilor acte conducă către diminuarea stimei de sine, în același timp Blanck et. al (2003, apud. Lupu, 2011, p. 108) consideră că notele școlare scăzute (performanțe scăzute) pot afecta stima de sine, în sensul că procesul de obținere a notelor poate presupune experiențe negative ce conduc către afectarea stimei de sine, a încrederii în sine, deci și a reușitei școlare.

Pe de altă parte, manifestările tinerilor cu anxietate socială (cognitive, afective, comportamentale sau somatice) pot acționa ca o barieră pentru obținerea unor performanțe școlare ridicate. Cu alte cuvinte, pentru a obține reușita școlară, adică rezultate școlare înalte, însușirea unor competențe și dezvoltarea capacității intelectuale, dar și modelarea trăsăturilor de personalitate, a comportamentelor și atitudinilor este necesară capacitatea de adaptare la diferite situații, uneori sociale, prin urmare, evitarea contactului vizual, a întâlnirilor unor persoane

Scanned with OKEN Scanner

necunoscute etc. pot crea dificultăți în stabilirea interrelațiilor, în integrarea în colectiv, interacțiuni etc. sau pun piedici în menținerea atenției la orele de curs.

Reacțiile cognitive manifestate prin frica de a fi evaluat în societate, teama de a fi umilit sau de a nu se observa simptomele fizice ale anxietății, cu alte cuvinte convingerile condiționale referitoare la evaluarea socială, standardele de performanță extrem de ridicate, discrepanța dintre gândurile individului și realitate și convingerile absolute despre sine, după cum specifică și Beck (1985) sau Clark și Wells (1995) în modele cognitive ale anxietății sociale elaborate, subaprecierea propriei performanțe generează dificultăți în capacitatea de asimilare a cunoștințelor prezentate în cadrul disciplinelor studiate prin incapacitatea menținerii atenției către informație și focusarea acesteia către sine, dar și în formarea abilităților și competențelor, de asemenea în expunerea lor către cadrul didactic.

Bibliografie

1. Anthony, M. M., & Swinson, R. P. (2008). *The shyness and Social Anxiety Workbook: Proven, Step-by-Step Tehniques for overcoming your fear. Second Edition.* Accessible Publighins System PTY.
2. Beck, A. E. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.* New York: Basic Books.
3. Carby, B. W. (1983). *The development of children's understanding of social anxiety in others. A dissertation presented to the graduate school of University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.* Florida: University of Florida.
4. Clark, D., & Beck, A. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders.* New York: The Guilford Press.
5. Clark, D., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. În R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier, *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment.* New York: Guilford Press.
6. Kearney, C. A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia în Youth* . Dordrecht, USA: Spinger Science and Business Media Inc.
7. Lupu, D. A. (2011). *Implicațiile activităților de consiliere psihopedagogică asupra diadei stimă de sine-reușită școlară.* Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
8. Forsyth, J. P., & Eifert, G. H. (2007). *The Mindfulness and Acceptance workbook foe anxiety.* Oakland: New Harbinger Publications Inc.
9. Hofmann, S. G., & DiBartolo, P. M. (2010). *Social Anxiety: Clinical, Developmental and Social Perspectives.* Dan Diego: Elsevier Inc.
10. Kearney, C. A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia în Youth* . Dordrecht, USA: Spinger Science and Business Media Inc.
11. Leahy, R. L. (2009). *Aniety Free: Unreavel your fears before they unreveal you.* Hey House Inc.
12. Lupu, D. A. (2011). *Implicațiile activităților de consiliere psihopedagogică asupra diadei stimă de sine-reușită școlară.* Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
13. Negovan, V. (2006). *Introducere în psihologia educației, Ediția a II-a revizuită și adăugită.* București: Editura Universitară.
14. Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară.* București: Aramis.
15. Păunescu, G., & Petrovai, D. (2009). *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți.* București: Speed Promotion.
16. Rachman, S. (2004). *Anxiety.* East Sussex: Psychology Press Ltd.
17. Schniering, C., Hudson, J., & Rapee, R. (2000). Issues in the diagnosis and assessment of anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 20* , 453-378.

Scanned with OKEN Scanner

18. Stein, D. J., Iollander, E., & Rothbaum, B. O. (2009). *Textbook of Anxiety Disorders.* Arlington: American Psychiatric Publishing Inc.

19. Toma, T. D., & Barbu, V. (2010). *Corelaţii psihologice ale succesului şi insuccesului şcolar.* Bucureşti: Editura ProUniversitaria.

20. Tulbure, C. (2010). *Determinanţi psihopedagogici ai reuşitei academice.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

21. Turcu, F., & Turcu, A. (1999). *Fundamentele psihologiei şcolare.* Bucureşti: Editura ALL.

ENHANCING HEALTH-SAVING BEHAVIOR AS A CONDITION OF FUNCTIONAL ATTITUDE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN TO THEIR HEALTH

Associate professor Valentina Botnari, Tiraspol State University, (Chisinau)
Senior lecturer Olga Iovva, "Taras Shevchenko" Transnistrian State University (Tiraspol)

In the current socio-economic situation the problem of raising a healthy new generation aware of health as a value becomes of paramount importance. Degradation of children and adolescents' health, reduced fertility rates, increase of infant mortality, body weight deficit, disharmonious development of children, reduced body functional reserves, spread of chronic and infectious diseases, all these become alarming factors related to young generation's health. Therefore, education should be directed towards rebuilding the physical, spiritual and moral principles of the younger generation in order to make them aware of and able to face real life problems [3]. Against such a background, education becomes a potential means of reality restructuring, a fact which requests transformation of education into a lifelong learning process [1]. The child's inability to adapt to changing conditions leads to fatigue, overstrain, violation of health and other pathological conditions (V. Parasca, B.B. Yegorov, V. Kudryavtsev, J.P. Lisitsyn, etc.).

The problem of preserving health of children is annually addressed in different countries at a State level, being reflected in analyses of children health status, in changes of laws and publication of Government reports: law of the Republic of Moldova, February 3, 2009, no. 10-XVI «Supravegherea de stat a sănătăţii publice în Republica Moldova: (raport naţional)» (as amended by the law of the Republic of Moldova on Dec 27th, 2005 No. 318); the public health of the nation as the sum of the individual health (research in the framework of the project «National human development report 2000/2001» ([117]; preservation of health of the Republic of Moldova in year 1997 (scientific-practical centre of «public health and health management»); «On the situation of children in the Russian Federation»; «About the State of health of children in the Russian Federation».

The World Health Organization defines health as a state of complete physical, mental and social well-being, which depends on various factors: socio-cultural (welfare society, the low level of health culture among the population, family life and upbringing, etc.); environmental (violation of the ecological balance of the environment, environmental disasters, etc.); teacher training (content and technologies of education; health; impellent mode, psychological microclimate, etc.). Analysis of existing pre-school teaching-learning and early childhood development programmes reveals that not all of them focus, at the level of content and methodology, on raising a healthy child. Having studied the experience of various types of educational institutions, critical aspects related to education and development of children with a variety of health problems, we can affirm that in the educational process, priority is given to health improvement work and insufficient attention is given to issues related to a more active involvement of all participants in the process of health preservation.

We addressed the concept of functional attitude to own health which, in our opinion, comprises a complete understanding of and knowledge about what a healthy human being should be, as well as means of expressing emotions and concerns related to own health, experience in maintaining

Scanned with OKEN Scanner

own health. All these should be expressed through a pro-active spirit, ability to think critically and find solutions for maintaining health during entire life course by following a set of rules intended to ensure healthy habits. Therefore, educating a functional behavior of pre-school age children to their own health requires special methods and technologies. In our case, we developed a technology aimed at educating a functional attitude of the child to his/her own health - «save your precious health», presented as a system of pedagogical action, revealing a set of specially organized integrated activities made available to the child of preschool age. Each of these provided children with the opportunity to act autonomously and express functional attitudes to their own health through a set of relevant activities.

The collective authorship program «Zdorovejka» is at the heart of our technology. The process of technology application called «save your precious health» had its own specific characteristics. Each section of the programme was implemented in some form of activity: dialogue-gaming activities were designed to make children learn the first section of the programme, given the fact that the image-dialogue increased the interest of children to their own health and helped them realize the value health has; cognitive games were designed to make children learn the second section of the programme were aimed to experience perception of personal health, as well as that of becoming aware of other people's health from the environment of children; health improvement playing activity made possible to accomplish the educational goals in the third section of the programme. Thus, children were motivated to act and involve in the experience of health preservation, i.e. gain their own health preservation experience.

One of the objectives of the present programme is to increase children's motivation to act and involve in activities for maintaining their health, i.e. formation of pro-health behavior. Health-saving behavior implies the education of a health culture: knowledge about health as a value in itself, motivation to behave in a way which would reduce health risks; rational nutrition; respect of cultural-hygienic rules; need to be in a harmony with the environment. The implementation of the programme proved that an efficient way of developing children's health-saving behavior is the method of reflection. From the point of view of Philosophy *reflection* derives from the Latin *reflexio* which is defined as the principle of human thinking guiding the person to understanding and becoming aware of his/her own forms and prerequisites; substantive consideration of the knowledge as such, critical analysis of its contents and methods of cognition, revealing the structure and specificity of human inner world [4].

We used the following reflective exercises: «Show your feelings», «if you were offered the possibility to be a fruit tree or fruit for one day, which of them would you have liked to become and why?» and so on. The method intended to form such a behavior was through the creation of problem situations during which children were invited to come with their own solutions for solving a specific problem. For example, having read the letter about a sick child members of the group were asked to make a choice between vegetables and fruits or sweets, bearing in mind the impact these products have on health. When asked what they felt when seeing a person encountering a health problem children came with such answers as: «I am sad, when kids get sick», «I try to help my mother, when she has headaches: bring the pills, help around the house», etc. The role of adults at this stage has an important catalytic function. To help children progress in the teacher can continue by asking such problem questions as: «Why do you want to be healthy?», «How are you going to maintain your health?».

In the course of implementing our programme, special attention was dedicated to sports and recreational activities, namely, active leisure activities. These activities proved to be most efficient in familiarizing with and involving children and their parents in physical activities. The involvement of children in different kinds of physical activities was under supervision in order to avoid the psychological and/or physical fatigue of children. In doing so a well-designed plan of activities was designed, a plan which had been agreed on together with educators and medical staff during pedagogical meetings. The results proved the efficiency of the entire programme in educating health-

Scanned with OKEN Scanner

saving behavior of pre-school age children. Children became more independent and, in addition to this, they became more friendly and eager to help each other. The outcome was a positive change in the behavior of children. The data collected during the present study provide a solid basis demonstrating the efficiency of the applied programme.

References:

1. Educaţia omului de azi pentru lumea de mâine. În: Editura Universităţii din Oradea, 2010, Ed. a 7-a, p. 6
2. Arshavsky, I.A. (1982), Heath care in higher education. Moscow.: Nauka, 269.3.,
3. Bondarevska E.V., Kulnevic, S.V., (1999), Pedagogy: a humanistic-oriented personality theories and systems of education. Rostov-upon-Don, 142.
4. Philosophical Encyclopedic Dictionary, 1993, 840.

PSIHOLOGUL DE FAMILIE ŞI COACHINGUL THERAPEUTIC ÎN ADHD

Psiholog Adriana Vasiluț

Complexitatea vieţii actuale, viteza cu care se petrec schimbările şi fluxul informaţional abundent necesita un mare grad de dezvoltare a funcţiilor executive ale individului. Oamenii nu pot face două lucruri în acelaşi timp şi de aceea trebuie să se mişte foarte repede în acest context de factori. Ei trebuie să evalueze, să stabilească priorităţi şi să-şi facă un plan de acţiune sau să aleagă cel mai bun plan de acţiune. Viaţa este relativ scurtă şi de aceea totul trebuie să se producă într-o manieră rapidă. Ei trebuie să aleagă rapid şi eficient luând în considerare şi impactul alegerilor lor asupra altora din jurul lor care reglementează în felul lor viaţa lor personală. Astfel oamenii trebuie să facă foarte rapid calcule de cost-beneficii legate de acţiunile lor pe termen scurt său lung. Fiecare alegere şi acţiune implica acest calcul cost-beneficii. Fiecare domeniu al vieţii implica nevoia de a face alegeri şi a acţiona. De aceea funcţiile executive individuale sunt extrem de importante, iar compromiterea lor poate fi devastatoare pentru viaţa personală. Astfel o persoană ce suferă de ADHD va avea mari dificultăţi în a se descurca în viaţa tocmai din cauza faptului că funcţiile sale executive sunt compromise. Este tot mai mult recunoscut faptul că persoană suferind de ADHD are compromise acele mecanisme mentale pe care oamenii le folosesc pentru a face alegeri şi a iniţia acţiuni în vederea atingerii scopurilor. Aceste mecanisme implica funcţiile executive, iar ADHD este în primul rând o deficienţă a acestor înalte funcţii cognitive (Barkley&Gordon, 2002), care funcţionează de obicei fără control conştient (Brown, 2005). O deficientă la acest nivel poate produce o cascadă de multiple probleme. Aceste funcţii executive sunt exprimate ca memorie de lucru, resistenta la a fi distras de la sarcina, dezvoltarea strategică, planificarea şi direcţionarea viitorului, comportament, flexibilitatea, rezolvarea de probleme, organizarea, autoreglarea emoţiilor şi motivaţiei precum şi inteligenta socială. Toate aceste abilităţi sunt mai puţin reprezentate în cazul persoanelor cu ADHD. Viaţa de adult în societea actuală este destul de complicată pentru cei cu un deficit la nivelul funcţiilor executive dacă nu beneficiază de ajutor din partea unor persoane care pot să se ocupe de sarcinile care necesită abilităţi pe care persoană cu deficit nu le are suficient dezvoltate.

Viaţa poate fi un nesfârşit cerc vicios de emoţii nesfârşite, activităţi ce nu se mai opresc, inabilitatea de a se opri din a fi ocupat tot timpul şi nesfârşită frustrare pentru cei ce suferă de deficit de atenţie şi hiperactivitate. Familia şi viaţă de familie este afectată de toate acestea, iar prezenţa psihologului de familie îşi face tot mai mult simţită nevoia. Psihologul de familie poate juca atât rolul de educator (folosind educaţia că tehnica terapeutică), cât şi de antrenor-terapeut. Educaţia se desfăşoară printr-o abordare de rezolvare de probleme fără implicarea judecaţilor de valoare sau prejudecăţilor. Este mai degrabă concentrat pe ajutarea persoanei cu ADHD şi membrii familiei acesteia să înţeleagă câteva din răspunsurile negative şi/sau agresive care le-au primit în trecut şi cum

Scanned with OKEN Scanner

să le ocolească în viitor. Mulţi membri din familia celui diagnosticat cu ADHD se plâng de faptul că aceştia sunt afectaţi de simptomatologia ADHD la fel de mult ca şi persoana diagnosticată. Ei trebuie să joace prea multe roluri şi să îndeplinească prea multe sarcini ca să-l ajute. În acelaşi timp persoană cu ADHD consiliata se va adresa psihologului sperând că autoritatea acestuia îi va convinge pe membrii familiei să fie mai puţin sceptici. Terapia de familie apare ca o mare necessitate, iar o educaţie de bază despre ADHD poate reduce substanţial tensiunea din familie. Rolul de "coach" al psihologului de familie îl putem vedea în procesul colaborativ de rezolvare de probleme. Psihologul, clientul şi familia acestuia lucrează împreună pentru a rezolva în mod practic problemele pe care clientul le experimentează la un moment dat. Astfel psihologul exprima o abordare activă în identificarea şi clarificarea definirii problemei. Multiple tehnici de creativitate pot fi folosite în această fază cum ar fi brainstormingul şi tehnici de redefinire a problemei. Aceasta poate necesita şi abilităţile de educator ale psihologului.

Kevin Murphy (2006, pg. 700) definea coachingul ca fiind "... un proces de sprijin, pragmatic şi colaborativ, în care un "coach" şi un adult cu ADHD lucrează împreună (de obicei prin 10-15 minute de convorbiri telefonice pe zi) pentru a identifica scopuri şi strategii care să atingă acele scopuri. Deoarece mulţi adulţi cu ADHD au dificultăţi în persistenta efortului pentru periode lungi de timp şi frecvent nu pot susţine motivaţia pentru a-şi finaliza sarcinile, "coaches" pot să-I asiste cu încurajări, support, structură, contabilitate şi momente de uşoară confruntare pentru a se menţine concentrat pe sarcina."

Psihologul de familie poate să aleagă şi varianta colaborării cu un "coach therapeutic" care să ajute în procesul terapeutic.

O altă sugestie în tratamentul integrativ al persoanelor cu ADHD este incorporarea sesiunilor de practicare a Tai Chi –lui. Studii recente găsesc că practicarea Tai Chi –ului poate completa intervenţia terapeutică pentru cei ce suferă de ADD şi ADHD.

Ce este Tai Chi/Tai Chi Quan? Tai Chi Quan este o artă marţială chinezească, non-agresiva şi non-ofensiva, în care întregul corp se mişca într-un ansamblu fluid şi uniform, iar atenţia este concentrată pe fiecare mişcare şi pe coordonarea mişcărilor cu respiraţia. Mişcările se execută în mod circular, lent şi armonios, iar fiecare gest se naşte din cel anterior creând un fel de dans accesibil oricărui tip de practician. În executarea mişcărilor este solicitată atât memoria de lungă durată cât şi memoria de scurtă durată, în vederea menţinerii atenţiei concentrată pe mişcare şi respiraţie şi a amintirii mişcărilor secvenţiale care crează frumoasă formă de tai chi. Beneficiile practicării Tai chi –ului cuprind pe lângă dezvoltarea memoriei şi capacităţii de concentrare a atenţiei şi dezvoltarea coordonării, echilibrului, flexibilităţii, capacităţii respiratorii, relaxare şi reducerea stresului.

Numeroase studii şi cercetări au arătat eficienta practicării Tăi Chi-ului în reducerea simptomelor de ADHD. Un studiu prezentat în timpul şedinţei Asociaţiei Psihiatrice Americane din mai 2010 în New Orleans, Louisiana, a arătat că elevii care au participat într-un program de şase săptămâni de Tai Chi au demonstrat o semnificativă îmbunătăţire a abilităţii de a-şi controla hiperactivitatea. Acei adolescenţi diagnosticaţi cu ADHD, care au participat la program, nu numai că au dezvoltat mai mult control asupra hiperactivităţii, dar au demonstrat şi o importanţă îmbunătăţire a funcţiilor cognitive. Acest raport a fost generat de Dr. Peng Pang, Maimonides Medical Center, Brooklyn, New York. "Noi am găsit efecte benefice în controlul hiperactivităţii în întreg grupul, iar adolescenţii cu diagnostic de deficit de atenţie şi cu hiperactivitate (ADHD) au arătat deasemenea îmbunătăţiri în abilităţile cognitive" spunea Peng Pang, MD, medic psihiatru resident la Maimonides Medical Center, Brooklyn, New York.

Studiul a examinat eficacitatea tăi chi-ului în creşterea autocontrolului şi în reducerea fluctuaţiilor stărilor emoţionale la adolescenţi între vârste de 12-18 ani. Subiecţii participau într-un program de vară organizat de un centru medical în 2009. Studiul cuprindea 10 adolescenţi în grupul de Tai Chi şi 9 în grupul de control (aceştia nu participau la clasele de tai chi). Media de vârsta a fost 14

Scanned with OKEN Scanner

ani. Diagnosticul de ADHD a fost prezent în 50% din grup. Îmbunătăţirea hiperactivităţii pe scala CWSS (Corners-Wells' Self-Report Scale) a fost scopul principal urmărit.

Grupul de Tai Chi a participat la sesiuni de câte 45 de minute, de câte două ori pe săptămână, predate de un professor de tai chi pe o perioadă de 6 săptămâni. Cercetătorii au găsit că practicarea tăi chi-ului îmbunătăţeşte hiperactivitatea şi deficienţa de atenţie după 6 săptămâni de practică. Scorul hiperactivităţii s-a redus de la 47.11 la 45.22 (P=.03) în grupul de tai chi, dar a crescut de la 52.89 la 57.88 în grupul de control. La indexul ADHD subscorul deasemenea a scăzut de la 52.00 la 51.89 în grupul de tai chi (P= .005), în timp ce a crescut în grupul de control de la 52.89 la 57.88, după cum a raportat Dr. Pang.

Jumătate din grup avea diagnosticul de ADHD, iar cei ce au practicat tai chi au semnalat îmbunătăţiri pe subscale ale problemei cognitive a CWSS, după raportul prezentat de Dr. Pang.

Tai Chi Chuan a fost utilizat şi în alte studii care au demonstrat eficienta practicării lui în a ajuta persoanele ce suferă de deficienţa de atenţie şi hiperactivitate. Un studiu realizat la Universitatea din Miami (Facultatea de Medicină) a găsit deasemenea ca adolescenţii care au participat la un curs de cinci săptămâni de Tai Chi (2 ore pa săptămână) au evidenţiat o scădere semnificativă a nivelului anxietăţii, a tulburărilor comportamentale şi a hiperactivităţii.

Deoarece practicarea Tăi Chi-ului nu are efecte adverse şi nu implică costuri semnificative poate fi o modalitate de tratament economică pentru pacienţii ce suferă de ADHD, în mod special al acelor pacienţi care refuză tratamentul medicamentos.

Aceste studii au fost concentrate doar pe aspectele practicării tăi chi-ului şi efectele asupra persoanelor cu ADHD, însă dincolo de practică se stabileşte o relaţie specială între profesorul de Tai Chi şi studenţii lui, relaţie în care profesorul funcţionează mai degrabă ca un antrenor-terapeut. Acesta oferă şi strategii specifice şi practice pentru a-şi ajuta elevii în a se descurca mult mai eficient cu gestionarea provocărilor şi conflictelor din viaţa de zi cu zi. Un "Tai Chi coach" va stabili şi o legătură colaborativa în procesul de rezolvare de probleme, pe care le întâmpină participanţii/elevii în viaţa zilnică. Practicarea Tăi Chi-ului necesita o minte limpede şi relaxată, iar strategiile de rezolvare a conflictelor şi problemelor precum şi a relaxării şi reducerii stresului sunt parte a procesului de învăţare a acestei practici. Orice problemă nerezolvată crează un conflict, iar Tai Chi –ul, prin natura sa, este o artă de a rezolva conflicte în mod non-agresiv şi delicat. Această abordare este clar evidenţiata de-a lungul procesului de învăţare a Tăi Chi-ului şi mai ales în faza de învăţare a aplicării mişcărilor în ceea ce se numeşte "push hands" - o modalitate delicată de a demonstra o confruntare fizică. Acest joc de rol al confruntărilor uşoare poate ajuta la limpezirea anumitor probleme şi a deblocării anumitor stagnări exemplificând practic rezolvarea non-agresiva a confruntărilor. Elevul şi Tai Chi coach-ul lucrează împreună în a identifica strategii de atingere a scopurilor prin menţinerea unui înalt nivel motivaţional în finalizarea anumitor sarcini menite să îmbunătăţească atenţia şi să crească calitatea vieţii elevului practician. Întregul proces de învăţare a Tăi Chi-ului poate fi văzut că o modalitate de restructurare mentală şi îmbunătăţire a funcţiilor executive cognitive ale practicianului. Chiar dacă cercetările în domeniul aplicării Tăi Chi-ului ca terapie complementară pentru persoanele cu ADHD necesita şi analizarea efectelor după o perioadă mai lungă de practică, consider că sunt destule evidente pentru al adăugă în arsenalul de technici şi metode terapeutice pentru creşterea nivelului calitativ al vieţii persoanelor ce suferă ADHD sau ADD.

În viziunea mea se deschide un câmp de cercetare mai aprofundată a implementării Tai Chi antrenorului- terapeutului în tratamentul integrativ al persoanelor diagnosticate cu deficit de atenţie şi hiperactivitate.

Bibliografie

1. Barkley, R.A. and Gordon, M (2002). Research on comorbidity, adaptive functioning, and cognitive impairments în adults with ADHD: Implications for a clinical practice. În S. Goldstein &

Scanned with OKEN Scanner

A.T. Ellison (Eds.), "Clinician's guide to adult ADHD": "Assesment and intervention (pg. 43-69). San Diego, CA: Academic Press

2. Barkley, R.A. (2012), "Executive Functions". New York: The Guilford Press

3. Brown, T.E. (2005). "Attention deficit disorder": The unfocused mind în children and adults. New Haven, CT: Yale University Press.

4. Weiss, M., Hechtman, L.T., & Weiss, G (1999). "ADHD în adulthood: Aguide to current theory, diagnosis, and treatment". Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

5. Murphy, K. R. (2006). Psychological Counseiling of adults with ADHD. În R.A. Barkley (Ed.), "Attention-deficit hyperactivity disorder, ediţia a 3-a (pg. 692-703). New York: Guilford Press.

ROLUL PSIHOLOGULUI DE FAMILIE ÎN EDUCAŢIA INTEGRATĂ A ŞCOLARULUI CU AUTISM

Luminiţa-Diana Mavropol, Şcoala Ionel Teodoreanu-Iasi

În the confrontation between the stream and the rock,
The stream always wins...
Not through strength, but by perseverance[21].
H. Jackson Brown

Bolile pervazive de dezvoltare (PDD)[22] reprezintă un grup de condiţii medicale caracterizate prin dezvoltarea insuficientă a abilităţilor de bază, cu precădere a capacităţilor de socializare, comunicare sau de folosire a imaginaţiei. Copiii diagnosticaţi cu una dintre formele de tulburări pervazive de dezvoltare se confruntă cu imposibilitatea de a înţelege lumea înconjurătoare, stări de confuzie în desfăşurarea proceselor intelectuale şi eventual frustrări datorate incapacităţii de exprimare a sentimentelor (Tabel nr. 1). Conform opiniei curente, termenul "pervaziv" nu este adecvat definirii acestor tulburări de dezvoltare, fiindcă sugerează afecţiuni care cuprind întreaga sferă de dezvoltare a persoanei, or persoanele diagnosticate cu PDD prezintă tulburări de dezvoltare în arii specifice, în timp ce în alte domenii de dezvoltare pot fi normale sau chiar să exceleze, dar termenul s-a încetăţenit prin utilizare.

În prezent asistăm la creşterea dramatică a incidenţei PDD: dacă în 2010 statisticile relevau prezenta uneia sau mai multor astfel de tulburări la 15 cazuri din 10,000 de naşteri (Editor, NodisMed p.1), în 2013 deja 1 copil din 1,000 de naşteri sau chiar 1 copil din 250 de naşteri prezintă astfel de tulburări (Bolick, Teresa p.1). În aceste condiţii, diagnosticul şi tratamentul precooce reprezintă o urgenţă, or nici medicul de familie, nici psihologul "generalist" nu sunt abilitaţi în terapia specifică a PDD. În acelaşi timp, creşterea dramatică a incidenţei PDD impune creşterea numărului de psihologi şi în special a psihologilor de familie, ale căror responsabilităţi sunt: evaluarea stării de sănătate psihică şi moral-civică a întregii familii; evaluarea dinamicii relaţiilor dintre membrii familiei de bază şi a familiei lărgite; evaluarea posibilităţilor multiple de evoluţie a familiei; consiliere educaţională la apariţia unor crize; orientare vocaţională şi consiliere în caz de şomaj, pierderea capacităţii de muncă etc.; intervenţie primară sub forma colaborării predictive în stabilirea şi atingerea unor obiective prioritare cu membrii familiei; relaţionarea psihologului de familie cu medicul de familie, psihologul şcolar, psihologul clinician, psihoterapeutul de familie (Caluschi, Mariana p.2). Multitudinea de sarcini atribuite psihologului de familie, alături de necesitatea urgentă de diagnostic şi tratament specific al copilului cu PDD şi implicit consilierea familiei, necesită în mod absolut creşterea numărului de

[21] "În confruntarea dintre stâncă şi râu, râul întotdeauna învinge, nu prin forţă, ci prin perseverenţă".
[22] PDD= "pervasive developmental disorders"= tulburări pervazive de dezvoltare.

Scanned with OKEN Scanner

specialişti în psihologia de familie. Şi aceasta, datorită faptului că lucrul cu copilul autist se efectuează strict interpersonal, nu în grup şi nu poate fi delegat vreunui membru din familie; totodată, necesita cunoştinţe aprofundate în domeniu, timp îndelungat şi multă răbdare, dar rezultatele depăşesc adesea cele mai optimiste aşteptări.

Cazuistica personală

În cursul anilor 2012/2014 am avut în seria de elevi de care mă ocup ca profesor – învă-ţământ primar în cadrul Şcolii Ionel Teodoreanu (Iaşi) doi copii diagnosticaţi cu PDD şi acceptaţi de Inspectoratul Şcolar pentru educaţie integrată în învăţământul de masă. Beneficiind eu însămi de pregătire psihologică de specialitate, am înţeles cum anume trebuie ajutaţi, iar rezultatele încep să se arate.

Caz nr.1. A-A.P., Fem., în vârstă de 8 ani, a fost diagnosticată la vârsta de 3 ani cu autism atipic şi încadrată în grad de handicap grav, de tip deficienţă mintală. Este copil unic. Provine dintr-o familie uniparentală: tatăl, cu heteroagresivitate pronunţată, a părăsit familia îndată după ce copilul a fost diagnosticat; mama manifestă afecţiune şi grijă deosebită pentru copil, pe care îl tratează cu multă blândeţe, înţelegere şi iubire. Copilul a fost integrat în învăţământul de masă, conform recomandării Centrului Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională, în clasa I-a la Şcoala "Ionel Teodoreanu" - Iaşi, în anul şcolar 2012/2013, cu drept de însoţitor. Rolul de *shadow* a fost şi este îndeplinit de mama copilului, iar atunci când mama este la serviciu, de bonă copilului. În clasa I-a, copilul era incapabil să îndeplinească cele mai simple acte: să-şi scoată cărţile pe pupitru, creioanele din penar, să deschidă cartea, să-şi şteargă nasul său să-şi lege şireturile la pantofi, dar îşi putea menţine poziţia bipedă şi rezistă fără să dorească să fugă din clasă în timpul orelor reglementare, ceea ce reflectă un progres faţă de situaţia de la grădiniţă, când se deplasa numai în patru labe, iar după cel mult 15 min. pleca din cameră. Persoana-*shadow* a continuat să stea în permanenţă în bancă, lângă copil, pe toată durata clasei I-a. În cursul anului, copilul a reuşit să-şi însuşească noţiunile de bază, promovând clasă. Pe tot parcursul anului, am tratat-o, cum era firesc, cu blândeţe, îngăduinţă, dar şi fermitate; atât eu, cât şi profesorul de sprijin, am ajutat-o împreună cu persoana *shadow* ca, după ore, să-şi fixeze noţiunile predate. Acum, la începutul clasei a II-a, se constată ameliorare evidentă a stării generale: copilul îndeplineşte singur actele de igienă personală şi de acomodare la lecţii, astfel încât persoana-*shadow* stă acum în spatele clasei; fetiţa prezintă un comportament quasi-normal; perioadele de solilocvie apar rareori, iar copilul îşi cere scuze când i se atrage atenţia că nu trebuia să vorbească; nu mai manifestă tendinţa la fugă, deşi afirmă că se plictiseşte uşor; desenele, care în clasa I-a erau efectuate în culori violente şi asocieri agresive, de obicei roşu/negru/albastru electric şi fără să reprezinte ceva anume, acum (în clasa a II-a) sunt figurate (de preferinţă "prinţese") şi în tonuri delicate, luminoase. A început "să se împace" cu obiectele de studiu şi îi place desenul. Scrisul a rămas însă haotic, cu litere de dimensiuni şi înclinare diferită, uneori rotunde, alteori ascuţite sau nedefinite, dar a început să respecte liniatura caietului. Fetiţa relaţionează cu ceilalţi copii, nu mai fuge de oameni, iar pe copiii din clasă am reuşit să îi fac s-o "adopte": o ajută la teme, îi fac ordine pe bancă, repetă pentru ea dacă nu înţelege sau nu aude ceva etc. Faţă de o colegă de clasă prezintă o "înclinaţie" mai deosebită, fără a se putea numi (încă) prietenie. Recent, sugerând mamei eventualitatea terapiei cu animale (Martin François, Jennifer Farnum p.658), i-a fost cumpărat un acvariu cu peşti, ca primă etapă (*non-social toy*=" jucărie" non-socială) care îi captează atenţia şi o bucură. Susţinerea psihică se adresează dedopotrivă copilului, familiei şi anturajului (colegilor de clasă).

Caz nr.2. A.-F.C., Masc., 8 ani, a fost diagnosticat la vârsta de 3 ani cu Tulburare pervazivă de dezvoltare de tip Sindrom Asperger, în obs. Asociere cu ADHD. Provine dintr-o familie cu situaţie internă conflictuală, mama manifestând caracter cverulent, intruziv, heteroagresiv, cu egocentrism exacerbat. Tatăl compensează prin blândeţea caracterului agresivitatea maternală, dar, datorită profesiunii, se află aproape permanent în deplasare. Mai are o soră, care, la vârsta de 3 ani, nu vorbeşte, ci îngână aceeaşi alternanţă de consoane-vocale şi prezintă perioade de agitaţie psiho-motorie. Mama a

Scanned with OKEN Scanner

refuzat să fie consultată de un specialist psihiatru. Copilul A.-F. C. manifestă prozodie particulară, solilocvie, dificultăţi în înţelegerea regulilor de disciplină şcolară. Prezintă stereotipii motorii şi de atitudine, inflexibilitate, dificultăţi de comutare de la o stare la alta şi perioade de inadecvare care pot fi confundate cu sfidarea. Capacităţile cognitive sunt în limita vârstei, dar surprinde prin hipermnezie în anumite domenii şi prin atenţie exagerată la detalii. Notele sunt foarte bune. Este interesat în special de matematică (a luat premiul III la matematică la un concurs zonal) şi de desen. A luat, de asemenea, menţiune la concursul zonal de Limba română. Desenele, exprimând mai sugestiv personalitatea sa, sunt efectuate cu stiloul sau pixul, nu foloseşte culori şi sunt de o precizie cu totul deosebită. Preferă desenele "tehnice": fire electrice, maşini, blocuri, instalaţii etc. Este egoist, heteroagresiv verbal faţă de colegi şi cadrul didactic, dar la rândul lui, nu suportă agresivitatea verbală a colegilor. Se consideră şeful clasei şi pretinde recunoaşterea că atare din partea celorlalţi şi evident, a cadrului didactic; are perioade de ecolalie şi de solilocvie. Scrisul este ordonat, înclinat spre dreapta, cu litere uniforme şi respectă liniatura caietului. În clasa a II-a, perioadele de inadecvare sunt mai reduse, dar uneori de o violenţă crescută, ceea ce impune sprijinul unui medic psihiatru. Anul acesta a obţinut premiul I la Limba română (100/100 puncte), iar la matematică premiul III (94/100 puncte).

Discuţii.

Etiopatogenia PDD nu este cunoscută. Sunt incriminate infecţiile virale în cursul sarcinii, expunerea la toxice şi radiaţii ionizante şi modificările cromozomiale (în special pentru Sd. Rett).

În condiţiile creşterii semnificative a incidenţei PDD, este importantă atitudinea pe care publicul larg, dar mai ales părinţii, personalul didactic, medicul de familie şi psihologul de familie o au faţă de persoana copilului diagnosticat cu PDD şi în special faţă de cei cu autism (aceasta fiind şi cea mai frecventă tulburare pervazivă de dezvoltare).

Cazurile excepţionale cunoscute cu PDD (Ch. Darwin, A.Einstein etc.) nu fac decât să arate că efortul familiei, cadrelor didactice, a specialiştilor psihologi, logopezi etc. Poate fi fructuos. De altfel, la cele două cazuri prezentate de noi, dintre care cazul 2 manifestă aptitudini deosebite pentru matematică şi îşi dezvoltă interesul obţinând performanţe pentru limba română, se observă progres semnificativ într-un interval scurt de timp. Modul în care am relaţionat cu persoanele cu PDD, urmând indicaţiile din literatură, este complex, necesită efort şi infinită răbdare pentru înţelegerea şi acceptarea lor şi pentru dezvoltare cognitiv-comportamentală, dar rezultatele sunt vizibile. Un real progres reprezintă terapia asistată cu animale, pe care, de altfel, am început-o la unul din cazurile noastre. Aşa cum se observă, rezultate se pot obţine, dar pentru aceasta este absolut necesar un număr mare de specialişti, psihologi de familie, întrucât de diagnosticul şi terapia precoce depinde evoluţia ulterioară a cazului.

Bibliografie

1. Bolick, Teresa Ph.D. (2013) *The Growing Need for Psychologists în the Intervention for Autism Spectrum/Pervasive Developmental Disorders*. NH Psychological Association newsletter p.1-2. - http://www.apadivisions.org/division-31/publications/articles/new-hampshire/bolick.pdf

2. Caluschi, Mariana, Prof. Univ. Dr. (18 februarie 2009) http://psihologuldefamilie.blogspot.ro/

3. Editor Redacţia NodisMed (2010) Cf. http://www.nodismed.ro/copilul-meu/bolile-pervazive-dezvoltare-pdd-2410330.html p.1

4. Martin François, Jennifer Farnum (2002) *Animal-Assisted Therapy for Children With Pervasive Developmental Disorders*. Western Journal of Nursing Research, 24(6), p.657-670

5. *The Merck Manual of Diagnosis and Therapy* (2006), 18th ed., Merck Res. Lab., UŞA, 2006 pag.2486-2488. ISBN 0911910-18-2

Tabel nr.1.

Tulburările Pervazive de Dezvoltare (Merck, p.2487)

Afecţiunea	Caracteristici
Autismul	Debut înainte de vârsta de 3 ani; dificultăţi de comunicare, de interacţiune pe plan

Scanned with OKEN Scanner

	social, de folosire a imaginaţiei; auto-şi heteroagresivitate; ecolalie, solilocvie, rutină, obsesie pentru detalii, ataşament neobişnuit pentru lucruri, ritualuri, acte repetitive, lipsa afectivităţii etc; 75% din autişti: retard mental.
Sindromul Asperger	Asemănător autismului, incapabili să interacţioneze pe plan social prin limbaj verbal şi non-verbal, dar totuşi limbajul şi capacitatea cognitivă sunt superioare faţă de autişti, coeficientul de inteligenţă este normal sau peste normal; sfera de interes este extrem de restrânsă, dar pot excela într-un anumit domeniu; prezintă răspunsuri senzoriale atipice (de ex.: sensibilitate mare la zgomote, mirosuri, textura materialelor etc.). Sunt consideraţi adeseori excentrici.
Tulburare dezintegrativă în copilărie	Extrem de rară. Copilul se dezvoltă normal până la vârsta de 2 ani, dar apoi îşi pierde cel puţin două din abilităţile dobândite: limbajul, abilităţile sociale, capacităţile motorii, controlul aparatului urinar şi digestiv. Poate să mimeze autismul şi schizofrenia infantilă.
Tulburări pervazive de dezvoltare sau PDD NOS[23]	Mai puţin severe decât autismul, cuprind o sferă largă de tulburări cognitive, de comportament şi de interacţiune socială. Gradul de sociabilitate al acestora împiedica încadrarea în autism.
Sindromul Rett	Se manifestă după o perioadă de şase luni de dezvoltare normală; decelerarea creşterii extremităţii cefalice; retard mental; incapacitate de coordonare a mişcărilor; convulsii; ataxie; tulburări de interacţiune socială; pierderea limbajului dobândit până în acel moment. Afectează aproape în exclusivitate sexul feminin, fiind determinat de mutaţie în genă *MECP2* de pe cromozomul Xq28.

EDUCAȚIE ȘI INTERVENȚIE COGNITIV – COMPORTAMENTALĂ LA BOLNAVUL CU DIABET ZAHARAT

Psih. drd. Simona Luncanu

Problemele psihologice pe care le generează depistarea dibetului zaharat și apoi managementul acestuia au repercusiuni asupra pacientului, familiei și anturajului și sunt dintre cele mai complexe. O abordare educațională și terapeutică individualizată și structurată poate oferi pacientului strategii de a face fața acestora.

Descoperirea diabetului zaharat reprezintă inevitabil un moment de stres pentru pacient și familia acestuia. Acest stres este foarte intens pentru părinți atunci când diabetul zaharat este descoperit la un copil sau adolescent. În aceste cazuri părinții devin ei înșiși "pacienți". Stresul poate fi amplificat la adult de cunoașterea din alte surse a riscului complicațiilor cronice sau al reducerii speranței de viața. Atitudinea încurajatoare și suportivă bine individualizată a psihologului poate atenua intensitatea disconfortului acestui moment. De asemena, gradul de profesionalism al psihologului în abordarea problemelor de perspectivă poate da încrederea necesară pacientului. Aforismul conform căruia "pacientul cu diabet zaharat tip 1 este un individ sănătos căruia îi lipsește insulina", poate fi generator de optimism.

Managemetul diabetului zaharat poate impune multe indicații cu importante consecințe psihologice : schimbarea unor obiceiuri alimentare, deprinderea unor activități noi (cum ar fi injectarea insulinei), prevenirea, recunoașterea și tratamentul hipoglicemiilor etc.

Educația pentru optimizarea calității vieții

[23] PDD NOS= "pervasive developmental disorders not otherwise specified"= tulburări pervazive de dezvoltare nemenţionate în altă parte.

Scanned with OKEN Scanner

Există studii care arată un nivel scăzut de calitate a vieţii la diabeticii tineri, în special la cei cu o durată de evoluţie scurtă şi la cei cu conflicte intrafamiliale legate de boală. De asemenea, un nivel scăzut de calitate a vieţii apare la pacienţii care percep diabetul ca fiind deranjant, greu de controlat sau stresant şi se corelează cu grade înalte de depresie. Calitatea crescută a vieţii este asociată cu un control glicemic bun.

Educaţia iniţială si apoi reluată, bine structurată, poate oferi pacienţilor modalitatea de a face faţa eficient problemelor psihologice.

Optimizarea stilului de viaţa este o condiţie esenţială şi obligatorie pentru o bună îngrijire a diabetului zaharat, fără de care cele mai sofisticate şi costisitoare tratamente medicamentoase au o eficienţă redusă. În diabetul zaharat tip 2 optimizarea stilului de viaţă poate constitui unica intervenţie terapeutică care să asigure controlul pentru o anumită perioadă.

Optimizarea stilului de viaţa se referă la toate elementele componente ale acestuia şi anume : alimentaţia, exerciţiul fizic, consumul de alcool, fumatul şi stresul. Modificarea corespunzatoare a acestora necesită o evaluare iniţială a stilului de viaţă.

Intervenţia psihoterapeutică se realizează prin abordarea tehnicilor specifice psihoterapiei cognitiv – comportamentale. Pentru a fi eficientă, aceasta trebuie să fie individualizată şi bine structurată.

Rolul psihologului este foarte important atât în iniţierea procesului de optimizare a stilului de viaţă, cât şi în menţinerea acestuia. Prin optimizarea stilului de viaţa se obţin efecte benefice asupra stării generale a persoanelor cu diabet, a calităţii vieţii şi speranţei de viaţă, prevenirii apariţiei factorilor de risc şi a complicaţiilor, controlul glicemic şi al celorlalţi factori de risc cardiovascular.

Atunci când tulburările generate de stresul provocat de diabetul zaharat nu pot fi ameliorate prin efortul propriu al pacientului, se impune implicarea acestuia într-un program de intervenţie psihoterapeutică. Psihoterapia este cu atât mai indicată, cu cât consecinţele emoţionale ale stresului provocat de această boală sunt mai accentuate.

Repere ale intervenţiei cognitiv-comportamentale la bolnavul cu diabet zaharat

Într-o primă fază de control al stresului, psihoterapia vizează inducerea stării de relaxare, prin metode specifice de relaxare. Cele mai cunoscute şi mai eficiente sunt trainingului autogen Schultz, relaxarea progresivă Jacobson.

Stabilirea obiectivelor psihoterapiei:

1. Descărcarea emoţiilor negative acumulate în urma diagnosticării cu diabet zaharat
2. Abordarea stresului, a depresiei, a imaginii de sine, prin tehnici psihoterapeutice.

Şedinţa nr.1

În această primă sedinţă se iniţiază stabilirea unei relaţii empatice, consolidarea relaţiei terapeutice, istoria medicală şi psihologică a clientului, formularea problemelor, stabilirea planului de intervenţie terapeutică.

În urma investigării problemelor se identifică, de obicei, următoarele : simptomatologii depresive, anxioase, senzaţii de epuizare fizică şi psihică, insomnie, lipsa încrederii în propopria persoană, refuzul de a accepta boala şi consecinţele acesteia, dificultăţi în administrarea tratamentului şi în schimbarea alimentaţiei şi a stilului de viaţă.

Focalizarea intervenţiei psihoterapeutice constă în vindecarea rănilor emoţionale provocate de diagnosticarea diabetului zaharat şi de afectarea calităţii vieţii, dezvoltarea capacităţii de autocontrol, analizarea expectaţiilor pacientului faţa de psihoterapie, colaborarea acestuia în procesul psihoterapic. Importanţa temelor pentru acasă este esenţială şi se referă la folosirea unei scale de autoevaluare a naturii şi intensităţii diferitelor stări, reacţii şi la practicarea unei tehnici simple de relaxare.

Şedinţa nr.2

Se recapitulează şedinţa anterioară şi se analizează modul de îndeplinire a sarcinilor pentru acasă. Principalul obiectiv al acestei şedinţe constă în trasarea de sarcini simple legate de tendinţa

Scanned with OKEN Scanner

generală de retragere din viața socială, profesională, de percepția asupra perspectivei personale din punct de vedere somatic și psihic. Se abordează dispoziția pacientului de a se refugia în universul propriu și refuzul de a se expune relaționărilor sociale. Astfel, se inițiază un program de identificare a gândurilor negative iraționale și de înlocuire a acestora cu gânduri alternative pozitive.

În finalul ședinței se aplică antrenamentul autogen Schultz, la care se adaugă sugestii de întărire a stimei de sine, de reactivare a resurselor proprii. Pentru că realizarea unor teme care se realizează acasă este foarte importanta în demersul psihoterapiei, se propun următoarele : realizarea unui tabel în care să se monitorizeze gândurile negative automate, frecvența și intensitatea acestora, modalitățile prin care s-a încercat înlocuirea acestora cu gânduri raționale pozitive, practicarea relaxării, care a fost învață sub îndrumarea terapeutului, focusarea atenției pe îmbunătățirea aspectului exterior.

Ședința nr.3

Se analizează tema realizată acasă în urma căreia se constată că pe o scală de la 1 la 10 gândurile negative apar cu o frecvență mai scăzută, și anume 8. Se discută anumite evenimente neplăcute din viața clientului și capacitatea sa de adaptare, punându-se accent pe modalitatea în care s-a perceput pe sine însuși, pe ce factori s-a bazat forța și capacitatea de adaptare, în trecut. Se explică modalitatea în care apare autodevalorizarea, autonegarea și se dezvoltă noi capacități de a analiza vechile conexiuni, apoi se trece în revistă semnificația cauzelor ți originilor problemelor cu care clienții se confruntă. Astfel, se conștientizează faptul că există și alte modalități de a reacționa, de a face față existenței prezente.

Ședința se încheie cu antrenamentul autogen Schultz, însoțit de sugestii de încredere în forțele proprii, de întărire a stimei de sine. Se continuă monitorizarea apariției gândurilor negative automate, frecvența, intensitatea și combaterea acestora.

Ședința nr.4

Clienții sunt învățați să observe modalitatea în care funcționează psihicul, ascultând vocea interioară, identificând distorsiunile gândirii, conștientizând legăturile dintre evenimente, percepții, interpretări, precum și cele dintre afectivitate, simptomatologie și comportament.

Se elaborează modele de distragere a atenției ca de exemplu numărarea gândurilor, numărarea numelor din agenda telefonică, a obiectelor dintr-o încăpere etc, concentrarea pe un anumit obiect și pe descrierea acestuia în cele mai detaliate amanunte, actualizarea unor evenimente plăcute din viața personală.

Se discută despre modelele de gândire pozitivă, despre găsirea unor explicații plauzibile ale unor evenimente negative, despre dezvoltarea unui raționament flexibil. Prin intermediul acestora se intenționează activarea laturilor pozitive ale experiențelor traversate, ale vieții.

Ședința se încheie cu un protocol de relaxare și cu contiunuarea identificării și combaterii gândurilor distructive.

Ședința nr.5

În cadrul acestei ședințe se propune adresarea unor întrebări cu caracter existențial de genul : ce așteptări am de la mine?, ce așteptări au cei din jurul meu?, cum ar trebui să-mi accept propriul diagnostic și cum să-mi reevaluez resursele pentru obține un echilibru și o armonie interioară? etc.. Scopul acestor întrebări este acela de conștientizare a propriilor resurse de a se adapta acestui nou statut, cel de bolnav diagnosticat cu diabet zaharat.

Ședința continună cu învațarea modului în care se poate reface starea de confort psihic și somatic în contextul afecțiunii. Clientul este ghidat să conștientizeze modalitatea de reconstruire a unei noi etape de viață, să elaboreze câteva planuri de acțiune, modele imaginare ale propriei existențe în viitor. Acesta este invitat să compună o poveste în care trebuie să-și imagineze viitorul, punându-se accent pe acele aspecte care îi conferă forță psihică, pe capacitățile de a-și acceptă diagnosticul și consecințele somatice ale acestuia etc.

Scanned with OKEN Scanner

Încheierea acestei şedinţe constă în aplicarea protocolului de relaxare, a imageriei dirijate, cu sugestii privind reactivarea disponibilităţilor psihice latente. Tema pentru acasă se referă la exersarea relaxării şi imaginarea unor experienţe, momente plăcute din viaţa clientului. Se mai solicită realizarea unei liste cu calităţile personale şi o listă întocmită de cei apropiaţi referjuitoare tot la calitatile clientului.

Sedinta nr.6

Întâlnirea debutează cu verificarea temei pentru acasă. În urma consultării celor două liste se constatată că în lista calităţilor personale realizată de client predominau cele pozitive. Acestea se întăresc atunci când subiectul conştientizează faptul că şi cei din jurul acestuia exprimă cuvinte de apreciere.

Clientul este rugat să se plaseze pe o scală de la 1 la 10 în privinţa stării psihice şi somatice generale iar răspunsul se situează în general între cifra 4 şi 5 afirmând că simte că a început să accepte diagnosticul, să relaţioneze şi să aibă o stare generală bună.

În continuare se exersează atitudinile pozitive faţa de propria persoană, dezvoltarea capacităţii de adaptare şi acceptare. Se subliniază importanţa abilităţilor şi resurselor pe care subiectul le-a achiziţionat în cadrul şedinţelor anterioare, stabilindu-se noi direcţii şi planuri de acţiune pentru perspectivă. Ca temă pentru acasă se sugerează adresarea de întrebări provocative gândurilor negative automate şi găsirea de alternative pozitive pentru a le înlocui.

Se oferă clientului un model de rezolvare de probleme, urmând ca acesta în momentul în care identifică o situaţie existenţială dificilă, să traverseze toate etapele prezentate mai jos:

a. Identificarea problemei,
b. Stabilirea scopului,
c. Identificarea factorilor care au generat problema,
d. Identificarea factorilor care menţin problema,
e. Identificarea posibilităţilor de rezolvare a situaţiei,
f. Cotarea individuala a soluţiilor identificate pe o scala de la 1 la 10,
g. Aplicarea practică a soluţiei sau soluţiilor identificate,
h. Evaluarea rezultatelor obtinuţe.

Şedinţa nr.7

În cadrul acestei şedinţe se constată că simptomatologia iniţială a fost diminuată urmâd ca subiectul să facă faţă singur viitoarelor dificultăţi traversând etapele unui plan elaborat împreună cu terapeutul. Câteva etape din cadrul acestui plan sunt următoarele: identificarea şi înlocuirea gândurilor negative automate, însuşirea unor tehnici de antrenament mental, în stare de relaxare, în cadrul căreia clientul trebuie să se vizualizeze ca facând faţă cu bine unor situaţii, evenimente, simptome negative, administrarea de autosugestii de întărire a eu-lui.

Intervenţiile psihosociale şi comportamentale la bolnavii cu diabet zaharat sunt eficiente incluzând şi familia ca o parte integrantă a tratamentului. Procedurile comportamentale ca stabilirea unor obiective, automonitorizarea, gândirea pozitivă, comunicarea intra- familială suportivă şi stabilirea corespunzătoare a responsabilităţilor în managementul bolii, au ameliorat aderenţa la tratament şi controlul metabolic.

Terapiile intervenţionale, terapia cognitiv-comportamentală, terapia pozitivă, terapia familiei şi terapia de grup contribuie la ameliorarea tulburărilor psihologice ale pacientului diabetic şi la o rezolvare mai bună a patologiei psihiatrice asociate. Acest fapt are ca rezultat scăderea stresului legat de boală, creşterea aderenţei între membrii familiei ducând la o bună complianţă la tratament, o ameliorare a controlului metabolic şi o scădere a riscului de a dezvolta complicaţii pe termen lung.

Bibliografie:

1. Dumitrescu C.P. – Secretul sănătaţii – greutatea corporală; Editura Porus M., Bucureşti, 1994
2. Hâncu N. – Bolile metabolice – nutriţionale, Litografia UMF Cluj – Napoca, 1999

Scanned with OKEN Scanner

3. Hâncu N. – Factori de risc cardiovascular, Editura Diabman, Cluj – Napoca, 1995

ASPECTE ALE VIEŢII PSIHO – SOCIALE ŞI SEXUALE ALE MINORILOR DIN CENTRELE DE PLASAMENT

Psih. logoped: Ionuţ Gabriel Ivanciu

Adolescenţa este perioada unor spectaculoase evoluţii şi transformări psihosomatice şi psihosociale. Este vorba de acele transformări care vor conduce treptat la cristalizarea şi stabilizarea celor mai multe dintre structurile psihice ale adolescentului. Ne aflăm în faţa prezenţei unor structuri psihice bine închegate şi cu un grad mare de mobilitate. Acum au loc dramaticele confruntări dintre comportamentele împreunate de atitudinile copilăreşti şi cele solicitate de noile cadre sociale în care acţionează. Totodată, prefacerile psihice la care este supus sunt generate de nevoile şi trebuinţele pe care el le resimte, atât de nevoile apărute încă în pubertate, dar convertite acum sub alte forme, cât şi de noile nevoi apărute la acest nivel al dezvoltării. Schimbarea biologică este o componenta universală a experienţei adolescenţei şi are implicaţii asupra dezvoltării cognitive şi sociale, având efecte directe şi indirecte asupra dezvoltării adolescentului.

Pubertatea este definită ca schimbările biologice ale adolescenţei (Steinberg, 1996). Dezvoltarile biologice realizează trecerea fetelor şi băieţilor de la imaturitatea fizică la maturitatea biologica (Cole & Cole, 1993). Exista cinci transformări principale la pubertate (Marshall si Steinberg): creşterea are loc. structura corporala începe să se modifice. sistemele circulator şi respirator încep să se transforme. caracterele sexuale primare se dezvoltă. caracterele sexuale secundare se dezvoltă. Aproximativ pe la 12 ani, trupul este supus unor transformări. Uneori ele au loc treptat sau în şocuri - este semnalul ca organele genitale încep să funcţioneze. Exista o serie de diferenţe între transformările fizice ale băieţilor şi cele ale fetelor: Pubertatea este perioada în timpul căreia se desfăşoară acele transformări ale trupului care le vor permite fetelor şi băieţilor să devină capabili de procreere. Aceste schimbări fiziologice intervin pe la 10-13 ani (...)

Aşa cum au arătat numeroşi autori, comportamentul minorilor şi adolescenţilor în special din centrele de plasament, se asociază cu o serie de caracteristici ale mediului instituţional, având repercursiuni asupra personalităţii şi conduitei copiilor, viitori adolescenţi, a căror creştere şi dezvoltare intelectuală, fizică, psihică, sexuală, nu are loc în aceleaşi condiţii ca în cazul copiilor din familii. Efectele se resimt la toate nivelele personalităţii acestor tineri şi în toate domeniile funcţionării acesteia: dezvoltarea cognitivă, maturizarea afectiv-emoţională, sistem de interese şi valori, comportamente manifeste, formarea conştiinţei de sine, natura imaginii şi a respectului de sine

Comportamentul este expresia exterioară a trinomului+1 bio-psiho-sexo-social reprezentat de personalitate (1)

. Sub această incidenţă, el exprimă mai multe structuri determinante, ce se pot constitui în multiple mecanisme etio-patogenetice pentru tulburările sale. Astfel, comportamentul exprimă:

• Structura instinctuală a personalităţii, ce are un caracter prevalent, autonom, involuntar şi inconştient, cuprinzând tendinţele, trebuinţele şi pulsiunile elementare. • Structurile afective, ce pot fi conştientizate, dar sunt slab controlate volitiv. • Structurile cognitive, ce sunt conştiente şi voluntare, cum ar fi cele gnozice, percepţiile şi cele praxice -; voinţa şi activitatea. • Structurile simbolice, corespunzătoare activităţii şi vieţii intelectuale, cum ar fi imaginaţia, memoria şi gândirea. Structurându-ne la nivelul personalităţii adolescentului vom observa apariţia unor tulburări de comportament atât la nivel comportamental cât şi sexual. Acestea au caracter dezadaptativ, derapant, cu tendinţa reală de agravare şi complexare, cu durată mai mare de 6 luni, putându-se exprima în cadrul familial sau în afara lui.

Formele clinice sunt reprezentate de (2)

Scanned with OKEN Scanner

• Neascultarea ; nesupunerea sau tulburarea opoziţională • Agresivitatea verbală şi fizică • Minciuna

• Furtul • Fuga şi vagabondajul de acasă sau / şi de la scoală.

- Tulburări ale activităţii şi atenţiei. - Tulburare hiperkinetică de conduită. - Alte tulburări hiperkinetice

- Tulburare hiperkinetică nespecificată.

Tulburarea de conduită limitată la contextul familial include tulburări de conduită ce implică un comportament agresiv şi disocial (şi nu numai opozant, sfidător sau dezorganizat), limitat în întregime sau aproape în întregime la domiciliu şi/sau la interacţiunea cu membrii familiei de origine (nucleare) sau din cadrul imediat al locuinţei. Tulburarea necesită ca toate criteriile de la F91 să fie întrunite; chiar relaţiile sever perturbate nu sunt prin ele însele suficiente pentru diagnostic. Pot exista furturi din casă, frecvent de bani sau bunuri aparţinând unuia sau maximum a doi indivizi. Aceasta se poate însoţi de un comportament destructiv deliberat, adeseori centrat pe un anumit membru al familiei, ca de exemplu distrugerea jucăriilor şi podoabelor, tăierea hainelor, distrugerea mobilei sau distrugerea obiectelor pe care persoana respectivă le preţuieşte. Tulburările de conduită de tip rău socializat -; sunt tulburări care se validează într-un comportament disocial sau agresiv persistent (răspunzând criteriilor generale citate la F91), comportament care nu se limitează la unul opoziţional, provocator sau perturbator, ci se asociază cu o alterare semnificativă şi globală a relaţiilor cu alţi copii.

- Tulburare de conduită limitată la contextul familial.- Tulburare de conduită nesocializată.

- Tulburare de conduită socializată. Tulburare de sfidare, opoziţională. Altă tulburare a conduitei.

- Tulburare de conduită nespecificată. Tulburările de conduită de tip socializat; sunt tulburări ce se manifestă printr-un comportament disocial sau agresiv la copii frecvent bine integraţi în grupa lor de vârstă.

Tulburările de conduită se caracterizează (3) printr-un pattern repetitiv şi persistent de conduită disociată, agresivă sau sfidătoare. Astfel de comportament, când are un caracter extern pentru individ, duce la încălcarea aşteptărilor sociale corespunzătoare vârstei, fiind astfel mai sever decât obrăznicia copilului sau "răzvrătirea" adolescentului. Actele disociale sau infracţiunile nu sunt prin ele însele baza de diagnostic, acesta implicând un pattern persistent (stabil) de comportament.

Delincvenţa juvenilă este un termen juridic ce presupune abateri de la normele morale acceptate de o anumită comunitate, pentru o anumită vârstă, fiind în dezacord cu legile statului respectiv. În psihiatria adolescentului se efectuează expertize medico legale tinerilor infractori care au vârsta cuprinsă între 14 şi 16 ani. Comisia de expertiză medico-legală include un psihiatru, psiholog, medic legist.

Ea este chemată să stabilească dacă infractorul este suferind de o boală psihică, dacă are discernământul general, corespunzător unei vârste mintale minime de 14 ani şi dacă discernământul faptei a fost prezent.

În adolescentă, presiunile biologice forţează copilul să se intereseze de sexualitate şi romantism. Dar instinctele sexuale readuse la suprafaţă vor fi mereu în cu tabuurile anterioare pentru încă câţiva ani, ducând la jenă şi vinovăţie interioară precum şi stânjeneală exterioară. Cel mai simplu exemplu este timiditatea adolescentului în relaţia cu sexul opus.

Înainte de a deveni siguri pe sexualitatea lor sau de a o integra în cadrul personalităţii, adolescenţilor le rămâne un instinct separat, oarecum ciudat şi agasant. Ei simt o curiozitate puternică, dorind să afle în ce constă până la urmă sexul şi să descopere acest lucru prin experimentare.

Evident că astfel de sentimente se ciocnesc de emoţiile lor mai idealiste. S-ar putea chiar să se îndrăgostească cu tandreţe de o persoană şi să descopere că sunt în continuare îmboldiţi să facă avansuri mai ezitante sau îndrăzneţe către altele, într-o manieră mai degrabă impersonală şi de promiscuitate. Libertatea sexuală după pubertate ar părea să fie foarte naturală, totuşi în realitate viaţa sexuală în această perioadă ascunde încă multe riscuri: boli venerice, SIDA, avorturi, copil "nedorit" sau născut în afara căsniciei, conflicte familiale. Sexualitatea şi fecunditatea adolescenţilor pune

Scanned with OKEN Scanner

probleme particulare pe plan sanitar. Se observă, în general, la nivel mondial 3 scheme distincte de comportament (4):

1. Prima este întâlnită în ţările în curs de dezvoltare:

• oamenii se căsătoresc tineri, au copii devreme şi des, recurgerea la contracepţie este slabă dar în creştere,

• sarcina înaintea căsătoriei este rară (obiceiurile tradiţionale interzic activitatea sexuală preconjugală),

• avortul este adesea ilegal, deci clandestin şi periculos, incidenţa maladiilor transmisibile este din ce în ce mai preocupantă.

2. Cea de a doua este întâlnită în ţările dezvoltate:

• primul raport sexual are loc înainte de mijlocul sau sfârşitul adolescenţei şi adesea înaintea căsătoriei,

• contracepţia nu prea este folosită înainte de căsătorie, • sarcinile în afara căsătoriei şi avorturile sunt inerente, • căsătoria are loc târziu, iar fecunditatea este slabă, • nivelul maladiilor sexuale transmisibile este important.

3. A treia schemă este o schemă intermediară între cele două de mai sus şi se întâlneşte în zonele unde modul de viaţă este în schimbare ca urmare a dezvoltării socio-economice:

• comportamentul sexual şi de reproducere este apropiat de prima schemă, • vârsta căsătoriei şi a primei naşteri este în creştere, • raporturile sexuale, sarcinile, avorturi sunt mai frecvente înaintea căsătoriei (obiceiurile tradiţionale persistă, dar sunt mai puţin stricte), • fecunditatea are tendinţe la scădere pe măsura răspândirii contracepţiei. Riscuri pentru sănătate, Maternitatea precoce , Consecinţe sociale

În cazul unei fete căsătorite sau nu, faptul de a avea un copil când este tânără îi restrânge mult perspectivele în privinţa educaţiei şi obţinerii unei slujbe. Şi la băieţi, de asemenea, paternitatea precoce reduce posibilităţile economice.

Consecinţe asupra fecundităţii: femeile tinere care au primul copil în adolescentă riscă de a fi din nou însărcinate mai devreme decât femeile care nasc prima dată după vârsta de 20 de ani. În toată lumea, sarcina precoce este asociată cu o fecunditate ridicată. Sarcina precoce are deci tendinţa de a produce familii numeroase, cu consecinţe pentru sănătate şi bunăstare.

Consecinţe asupra sănătăţii:la orice vârstă sarcina comportă un anumit risc. Tinerele femei, care nu au ajuns la deplina maturitate fizică şi psihică, riscă de 3 ori mai mult decât femeile cu vârstă mai mare (20-30 ani), să moară printr-o complicaţie în timpul naşterii.

Anumite complicaţii sunt mai frecvente la adolescente: • hipertensiunea dată de sarcină poate declanşa o eclampsie adesea mortală; • insuficienţă ponderală, infecţii la nou-născut, mortalitate perinatală şi infantilă; • copiii născuţii în afară căsătoriei suferă indirect dezaprobarea, izolarea şi stresul la care este supusă mama lor şi direct privările materiale.

Avortul provocat : o sarcină nedorită poate duce la un avort provocat. În cazul unei adolescente fără experienţă sau ruşinoase avortul riscă să se facă într-un stadiu avansat de sarcină şi să implice riscuri pentru sănătatea şi fecunditatea ulterioară. Dacă avortul este clandestin, probabil va fi practicat în condiţii insalubre ceea ce va creşte riscul. Complicaţiile includ pelviperitonita hemoragică, perforaţia uterului, tetanos. Dacă nu sunt corect tratate, numeroase din aceste complicaţii pot duce la sterilitate, alterări structurale ale organelor de reproducere sau chiar moarte.

Bolile sexuale transmisibile: schimbările intervenite în comportamentul sexual şi social ca urmare a urbanizării, industrializării, precum şi facilităţile deplasării sunt factori care au contribuit la creşterea incidenţei bolilor venerice (ex. gonoreea, sifilisul, herpesul genital, infecţia cu virusul papiloma uman, cu chlamidia).

Lista complicaţiilor asociate acestor boli a crescut în ultimii 10 ani pentru că multe dintre acestea apar tardiv şi nu au fost recunoscute ca atare până nu de mult. Aceste complicaţii cuprind sechelele pelviperitonitei, cancerele organelor genitale (papiloma virusul), infecţiile nou-născuţilor, stenoze uretrale şi sterilitate la bărbaţi. S.I.D.A.

Scanned with OKEN Scanner

Adolescenţa este epoca de profunde transformări fizice şi psihice şi atunci se tentează experimentări. Comportamentele care duc la creşterea riscului infecţiei cu HIV sunt frecvente la adolescenţi şi tineri şi cuprind relaţii sexuale neprotejate, folosirea aceleiaşi seringi de către toxicomanii care-şi injectează drogul (consumul de alcool şi droguri antrenează o reducere a inhibiţiei sexuale şi o deteriorare a facultăţilor de judecată). Problemele sexuale • disfuncţii sexuale • deviaţii sexuale • hărţuire sau abuz sexual practicat în special asupra fetelor de către oameni mai în vârstă • prostituţie

Deviaţia sexuală, în particular sentimentul homosexual (chiar dacă nu este clarificat încă) este frecvent şi pasager la adolescenţi. Posibil ca 5-10% dintre ei să conserve o orientare homosexuală în timpul vieţii, dar subiecţii bisexuali sunt mult mai numeroşi. Faptul că homosexualitatea stârneşte reprobare în cea mai mare parte a societăţii este o sursă de angoasă pentru aceşti tineri. În scoală si în comunitate au puţine şanse să întâlnească alţi tineri cu aceleaşi vederi si adesea devin foarte izolaţi, retraşi şi însinguraţi. Uneori, în efortul de a găsi prieteni cu sentimente similare, se aventurează într-o viaţă în care riscul relaţiilor sexuale întâmplătoare şi a contactării bolilor venerice (inclusiv S.I.D.A.) este foarte mare.

Tentativele făcute pentru a furniza adolescenţilor informaţii despre reproducere nu trebuie considerate ca un atac asupra moralităţii publice sau ca o incursiune în domenii obscene.

Educaţia sexuală trebuie iniţiată la vârstă tânără, când copilul începe să manifeste interes (fiecare etapă de dezvoltare îşi are "întrebările" sale). La 3-4 ani copilul se interesează deja de "originile omului"; răspunsurile trebuie să fie clare şi corecte, corespunzătoare cu realitatea (se vor evita poveştile cu barza). La 9-10 ani fetele trebuie instruite în legătură cu menstruaţia, iar băieţii cu poluţia.

În general, este important ca lămurirea în esenţă a noţiunilor legate de sex să se facă treptat, dar din timp, chiar de la vârsta de 7 ani (înainte de pubertate) când copilul nu este încă frământat de aceste probleme. Primele noţiuni trebuie legate de deosebirile dintre sexe, de modul de naştere a copiilor şi de relaţiile dintre părinţi şi copii. La 11-13 ani se vor da lămuriri în privinţa organelor genitale şi a funcţiei acestora, în legătură cu pubertatea, cu graviditatea etc. La 14-16 ani este etapa când trebuie lămurită însemnătatea şi rolul anticoncepţionalelor, responsabilitatea sanitar-morală a avortului, a bolilor venerice şi a consecinţelor acestora. În acest timp se recomandă: exercitarea de către părinţi şi profesori a unui control discret asupra lecturilor şi conversaţiilor dintre copii şi tineri; orientarea către activităţi sportive; abordarea cu delicateţe a problemei masturbaţiei. Cei ce se masturbează nu trebuie ameninţaţi cu consecinţe necorespunzătoare realităţii. Consecinţele fizice ale onaniei sunt practic minime, patologică putând deveni doar teama de asemenea urmări, teamă care poate fi cauza unor grave dereglări psihice.

Perseverarea masturbării poate fi considerată însă drept expresia unei rămâneri în urmă în dezvoltarea psiho-socială. Vârsta minimă pentru căsătorie: 16 ani la fete ,18 ani la băieţi.

Acces la contracepţie, prezervative, pilule (prin centrele de planificare familială). Asigurarea serviciilor contraceptive gratuite adolescenţilor este un aspect din ce în ce mai curent al programelor naţionale de contracepţie. Întreruperea sarcinii : este adevărat, contracepţia este preferabilă avortului, dar nici o metodă contraceptivă nu e fiabilă 100% şi probabil va fi nevoie şi de un avort în caz de eşec contraceptiv.

Adolescenta însărcinată care are în vedere un avort trebuie să cunoască şi celelalte opţiuni, precum şi riscurile şi consecinţele unui avort înainte de a da un consimţământ "fulger", prin consultarea unui centru de planificare familială, unui serviciu social sau unui alt organism abilitat. Sterilizarea: se poate face din motive medicale, iar în restul cazurilor este permisă numai peste 25 ani. Alte măsuri: în internatele şcolare nu se va permite culcarea elevilor câte doi într-un pat, urmărirea ca în timpul spălării să nu se insiste prea mult la organele genitale, câştigarea încrederii tinerilor, scularea din pat dimineaţa imediat după trezire, urmată de evacuarea conţinutului intestinal şi a vezicii urinare. Depistarea si tratamentul bolilor transmisibile sexual

Scanned with OKEN Scanner

Un test despre apetitul sexual al tinerilor, dereglările morfo-founeţionale, şi efectul „ stimului sex" la tineri şi adolescenţi ne arată că s-a dovedit foarte util în depistarea gradului de maturizare sexuală a tinerilor, fiind verificat şi prin teste hormonale, dar şi prin cercetări experimentale la Clinica endocrinologică din Cluj. Pentru fiecare întrebare există 5 răspunsuri posibile, iar subiectul va încercui răspunsul care i se potriveşte cel mai bine. Răspunsurile 4 si 5 corespund unei etape psiho-sexuale avansate, cu preocupări apropiate cu cele ale adulţilor. Aplicând chestionarul, putem stabili orientarea sexuală a tinerilor de diferite vârste şi ne putem da seama de posibile abateri anormale. Adolescenţii de vârstă mai mică, nematurizaţi psiho-sexual, vor încercui răspunsurile marcate cu 1 sau 2, pe când cei maturi vor încercui în majoritate răspunsurile 4 sau 5. Maturizarea sexuală este atinsă la fete odată cu apariţia primei menstruaţii, iar la băieţi, cu primele ejaculări nocturne de spermă. Aceste fenomene se produc în jurul vârstei de 12-13 ani la fete şi 14-15 ani la băieţi.

În timpul evaluării subiecţilor din cadrul centrului de plasament vom observa că aceştia în majoritatea cazurilor nu numai că sunt fără familie însă faptul că au fost supuşi unor chinuri şi atacuri virulente, încep să îşi schimbe atitudinea şi comportamentul, fiind uşor de manipulat şi şantajaţi emoţional, venind în contradicţie cu faptul că şi aceşti la rândul lor folosesc şantajul emoţional.

În studiul de caz una din paciente a reuşit performanţa negativă să rămână însărcinată la vârsta de 14 ani, Din nefericire astfel de cazuri au început să fie extrem de dese.

FIŞĂ DE EVALUARE PSIHOLOGICĂ: TM, Data naşterii 09.03.1996 în Iaşi şi provine dintr-o relaţie întâmplătoare a mamei. A fost instituţionalizată imediat după naştere, întrucât mama nu-şi putea asuma responsabilităţile părinteşti, fiind diagnosticată cu oligofrenie gr.II. În anul 1997 a fost transferata la C.P.2 şi din 2000 a fost în plasament la asistentul maternal profesionist NM, până în anul 2010, luna ianuarie, când i-a fost înlocuită măsura de plasament cu plasament la asistentul maternal TG. În luna ianuarie 2011, măsura de plasament i-a fost înlocuită cu plasament la asistentul maternal TT întrucât M nu s-a adaptat în familia T. Probleme de adaptare au apărut şi în familia T, minora ameninţând în repetate rânduri cu suicidul. A fost internată la spitalul US şi diagnosticată cu tulburare depresivă recurentă şi tulburare psihotică acută. La data de 29.10.2013 a fost internată din nou la spitalul US şi externată la data de 15.11.2013. La data de 15.11.2013 i-a fost înlocuită măsura de plasament la AMP cu măsura de plasament în regim de urgenţă la C.P IH asta şi datorită faptului că avea un copil care era dintr-o relaţie pasageră cu unul din beneficiarii centrului de plasament EL. În cadrul centrului acomodarea minorei s-a făcut cu dificultate, aceasta refuzând să respecte regulamentul de ordine interioară şi generând conflicte cu colegii, având tendinţa de a se autovictimiza.

Dezvoltarea cognitivă: câmp perceptiv normal, hipoprosexie, dificultăţi de concentrare asupra stimului, analiza superficială, hipomnezie, reproducere a memoriei cu fidelitate variabilă, fixarea şi reproducerea se realizează cu dificultate. Gândire predominant reproductivă, bradipsihie, dificultăţi în operaţiile de sinteză, analiza, tulburări operaţionale staţionare; gândire critică slab dezvoltată. Imaginaţie cu uşoară exaltare, elemente de fabulaţie şi mitomanie. Afectivitatea: episoade de izbucnire emoţională (furie, disperare, bucurie explozivă, frică), reacţii afective neconcordante cu intensitatea stimulului, control deficitar. Instabilitate emoţională, hipertimie de nivel nevrotic (anxietate, insecuritate, tristeţe accentuată), alternanţa şi ambitendinţa emoţională: alternantă între stările de depresie şi cele de excitaţie; agresivitate cu izbucniri sporadice şi imprevizibile.

Manifestări afective demobilizatoare. Funcţii de sinteză: temperament predominant melancolic, sensibilă, puternic afectată de insuccese, comunicativă. Caracter în evoluţie cu plasticitate relativ redusă; atitudine ambivalentă faţă de ceilalţi şi faţă de norme şi reguli. Relaţii interpersonale: nu preia rolul de lider al grupului, sociabilă, comunicativă, solicită în permanenţă atenţia adulţilor din anturajul sau. Mod de raportare la sarcina de grup: cooperare. Autonomie socială şi personală: autonomie socială slab dezvoltată. Recomandări: - monitorizarea comportamentului în vederea evitării implicării

Scanned with OKEN Scanner

în acţiuni cu potenţial vătămător a integrităţii personale; - monitorizarea permanentă a situaţiei şcolare; consiliere în vederea creşterii gradului de implicare în activităţile educative

TM s-a adaptat cu dificultate condiţiilor oferite de către instituţie şi urmează să fie evaluată de către CJRAE pentru orientarea şcolară. Familia minorei nu poate să-i asigure condiţii normale de creştere şi educare, iar în familia lărgită nu au fost găsite rude care să solicite plasamentul copilului. Copilul nu a stabilit cu mama relaţii de ataşament, întrucât mama prezintă probleme grave de sănătate, oligofrenie gr.II (QI -35.

V. ISTORIC SOCIAL AL FAMILIEI

Minora provine dintr-o familie legal constituită din care a rezultat trei copii. În anul 2008 tatăl a decedat, iar mama a abandonat copiii şi s-a mutat la fratele soţului cu care are o relaţie de concubinaj. Copiii minori au rămas în grija bunicului patern. Pe perioada rezidentei CL a manifestat comportamente de încălcare şi deconsiderare a normelor sociale, o incapacitate de respectare a normelor specifice vârstei şi sexului şi a avut tendinţa de a se implica în activităţi care ar fi putut avea consecinţe negative asupra integrităţii fizice şi morale (absenţa fără permisiune din centru, consum de alcool, prostituţie etc.). Începând cu anul 2011 L a cunoscut pe tânarul MA. Relatia ei cu acesta a generat schimbări majore în comportament, în sensul că nu mai absenta fără permisiune şi manifesta complianţă la reguli. Urmare a solicitării şi a declaraţiei soţului prin care solicita ca L să locuiască la el, a fost învoită în familia soţului

EVALUAREA PSIHOLOGICA A MINOREI

Temperament predominant coleric, reactivă, excitabilă. Caracter cu stabilitate şi plasticitate redusă. Comportament caracterizat de insuficienţă capacitate frenatorie asupra pornirilor instinctiv-emoţionale-sexuale : hipobulie, destructurare emoţională. Atitudine parţial cooperantă în cadrul activităţilor. Impulsivitate accentuată generatoare de risc adaptativ. Valorizare scăzută a normelor şi regulilor, faţă de care manifesta atitudine ambivalentă. Personalitate cu tendinţe de risc adaptativ, opacitate, uşor de manipulat, dizarmonie între tendinţe şi voinţă, schimbare rapidă a direcţiei gândirii. Autonomie socială şi personală normal dezvoltate.

Cu toate că numărul de subiecţi era foarte mare, am încercat să mă rezum la câţiva deoarece sistemul nostru încă „defunct" şi plin de hibe, nu a reuşit în toată perioada aceasta de integrare a subiecţilor să încerce o aprofundare mult mai tactică şi performantă. Trebuie să recunoaştem că şi numărul specialiştilor este extrem de mic, locurile vacante sunt aproape inexistente sau ocupate de „învăţăcei", care la rândul lor se izbesc de hibele sistemului nostru, de incapacitatea de timp, profesionalism, şi lipsa inventarului de teste, lipsa dorinţei subiecţilor de a renunţa la acţiunile lor necugetate (multe dintre adolescente îşi câştigă banul prin practici chiar şi în afara legii) care să îi ajute să poată determina minorii şi adolescenţii să îşi schimbe orientările, activităţile, obişnuinţele de zi cu zi, etc.

Ar fi ideal ca un grup de specialişti să se ocupe direct de centrele de reintegrare, de plasament şi să poată crea un sistem, program de reabilitare, integrare, terapie, etc. , care să ajute astfel de beneficiari, să înţeleagă , să analizeze, să compare, să devină cât decât normale.

Bibliografie

1. Iftene Felicia - Psihiatria Copilului şi Adolescentului
2. Vlad, T., Vlad, C. – „Psihologia şi psihopatologia comportamentului ", Editura Militară, Bucureşti, 1970
3. Brigitha Vlaicu, Sorina Doroftei, Cristina Petrescu, Corneluţa Fira-Mladinescu - Elemente de igiena copiilor şi adolescenţilor,
4. Allport G. W., "Structura Si Dezvoltarea Personalitatii" – Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981
5. Chiopu, U. , Verza, E., "Adolescența - Personalitate și Limbaj" - Editura Albatros, București, 1989
6. Goleman, D, "Inteligența Emoțională" - Editura Curtea Veche, Bucuresti, 2001

Scanned with OKEN Scanner

PROBLEMATICA ELEVILOR CU POTENȚIAL RIDICAT

Prof. Anicolaesei Alexandra, Prof. Elefteriu Crina-Aurelia, Colegiul Tehnic de Căi Ferate „Unirea" Pașcani

Ființa umană este prin excelență creatoare. Potențialul creator este propriu tuturor oamenilor care beneficiază de gradul necesar de înzestrare și dezvoltare a facultăților biopsihice și intelectuale. Deși în marea lor majoritate oamenii sunt creatori, capacitățile lor creative nu sunt de același nivel. Depistarea potențialului creativ la vârstele fragede și valorificarea superioară a acestuia este legat de resortul școlii și al celorlalte instituții educative. Creativitatea nu se manifestă numai în capacitatea copilului de a exprima prin creații artistice viața sa anterioară, viziunea și atitudinea sa față de mediul înconjurător, ci în capacitatea de a se manifesta independent și activ în orice domeniu de viață, în forme proprii copilului.

Evaluarea elevilor se bazează pe clasamente prefabricate, de care depinde succesul sau eșecul școlar, care, la rândul său, controlează direcția, selecția sau certificarea elevilor. Aceasta pune sub semnul întrebării managementul clasei, metodele de comunicare între profesori și elevi, natura curriculumului și a excelenței școlare. Evaluarea este în mod constant asociată luptei împotriva eșecului școlar, care este o problemă reală și principalul motiv pentru orice inovație în evaluare. În plus, practicile sunt situate în tensiunea lor între modele ideale și constrângerile de organizare școlară și viața de zi cu zi în sala de clasă.

Elevii cu potențial ridicat, în ciuda intelectului lor dezvoltat, nu traversează anii de școală fără obstacol. În multe cazuri, este vorba despre elevi strălucițI, autonomi, dar în alte cazuri sau momente din viața lor școlară pot să se ascundă în umbră sau dimpotrivă să se comporte provocator față de profesor și alți adulți din jurul său, manifestându-și astfel suferința de a nu fi înțeleși, sau se găsesc în dificultăți raționale cu colegii lor, admițând posibilitatea ca un elev din trei cu potențial ridicat să fie supus eșecului școlar. Această situație demonstrează că elevii cu potențial ridicat sunt elevi cu nevoi speciale, precum și cei care suferă de tulburări de învățare.

Prin urmare, acești elevi merită o atenție deosebită, integrându-i totodată într-o școală obișnuită. Este important ca acești elevi să fie lăsați în mediul lor „natural" cu copii de vârsta lor, cu scopul de a permite participarea la o comunitate ce respectă diferențele și conviețuirea la fel ca și ceilalți. Evident, în această logică incluzivă, echipele educative trebuie susținute pentru a putea efectua munca necesară de diferențiere de care elevii au nevoie.

Prima concepție și cu siguranță cel mai greu de abordat privește miza socială a inteligenței. Într-o societate bazată pe competitivitate în care competențele și cunoștințele sunt considerate ca fiind cruciale pentru a-și construi un viitor, a fi declarat mai puțin inteligent decât media poate cântări greu asupra individului. Însă a fi declarat mai inteligent decât alții nu este nici ea mai ușor de suportat: această ipoteză de a fi mai mult decât ceilalți este percepută cel mai adesea ca o amenințare pentru anturaj.

Este suficient să citim câteva mărturii ale adulților cu potențial ridicat pe forumurile asociațiilor specializate în acest domeniu ,pentru a descoperi în ce măsură scopul unei astfel de persoane a fost de a-și ascunde capacitățile deranjante pentru alții încă din copilărie. Această miză socială a inteligenței este bine înțeles foarte prezentă în școală, mai ales într-un sistem școlar în care elevii sunt evaluați foarte des și comparați unii cu alții într-un mod implicit, uneori explicit, și zi de zi.

O a doua dificultate rezidă în alegerea unui termen care să redea realitatea complexă a acestor tineri: termenul de supradotat, de exemplu, trimite la ideea de dar, întărind imaginea unui tânăr care „reușește totul", ceea ce prezintă riscul de a-l închide într-un profil stabil, uniform și greu de suportat. Aceasta contravine realității: pe de o parte, superioritatea intelectuală a acestor persoane nu se manifestă niciodată în toate domeniile, pe de altă parte, ea poate să nu se transforme într-o reușită socială și profesională, și în sfârșit ea face din aceste persoane indivizi mai mult fragili decât super-performanți.

Scanned with OKEN Scanner

S-a ajuns astfel la expresia de „persoane cu potențial ridicat" tocmai pentru a reda complexitatea acestei problematici și de a oferi o viziune deschisă asupra ideii de potențialități multiple, diferite pentru fiecare individ. Inteligența, într-adevăr, nu se reduce la un IQ; expresia de „persoane cu potențial ridicat" conține și ideea de educabilitate și deci riscul ca aceste potențialuri să rămână ascunse dacă nu învățăm să le folosim, să le cunoaștem și să le stăpânim scăpările. Tocmai interacțiunile dintre factorii biologici, psihici, afectivi, familiali influențează manifestarea și buna utilizare a acestor potențialuri.

Inteligența specială a cestor tineri cu potențial ridicat poate fi o forță, dar poate deveni și o slăbiciune într-un context școlar prea puțin flexibil. Tinerii cu potențial ridicat nu sunt neapărat și cei mai buni elevi, nici cei mai atenți. Ei rezistă la activitățile sistematice și/sau repetitive sau le evită în favoarea demersurilor de cercetare, ceea ce le influentează capacitatea de a realiza și organiza activități cotidiene în condiții optime. Uneori, se găsesc într-un asemenea decalaj față de alți elevi încât este dificil să le găsim o ocupație care să-i intereseze.

Învățământul tradițional nu este tocmai adaptat acestor tineri, pentru că nu le oferă suficiente situații de descoperire sau provocare. Așteptările față de ei situându-se în decalaj cu stilul lor de a învăța și cu capacitățile lor, ei pierzându-și interesul față de sarcinile care îi plictisesc. În ciuda capacităților lor evidente, unii tineri nu se pot adapta ritmului școlar și metodelor de învățare și într-un final nuu obțin decît rezultate școlare medii sau slabe. Acești elevi pot perturba ora de curs prin comportamente, pe care profesorul nu le înțelege de cele mai multe ori. Acest lucru poate conduce la izolarea sa în spatele clasei și chiar atribuirea etichetei de „elev rău".

S-a descoperit că există în medie cel puțin un elev pe clasă care prezintă „potențial ridicat". În ciuda capacităților sale intelectuale superioare mediei, acest elev, precum elevul cu tulburări de învățare, are nevoi speciale. Prin urmare, va întâlni numeroase obstacole, pe care va reuși uneori să le depășească, dar care îl vor împiedica cel mai adesea să urmeze un parcurs școlar de reușită.

Primul obstacol apare în momentul în care nu se identifică capacitatea sa intelectuală. Un efort sporit trebuie deci să fie realizat pentru a identifica suficient de devreme elevii cu potențial ridicat, deoarece o conștientizare precoce de către echipa pedagogică este foarte eficientă.

Al doilea obstacol se prezintă atunci când un copil căruia i s-a detectat potențialul ridicat și pentru care s-a hotărît studierea a doi ani într-unul beneficiază rar de demersuri pedagogice adaptate funcționării intelectului său. Într-adevăr se presupune adesea că accelerarea cursului școlar este suficient și că capacitățile sale ridicate îi vor permite să se adapteze. Este totuși esențial ca măcar câteva măsuri specifice să fie luate pentru acel elev, în cadrul unei colaborări strânse între psihologul școlar, profesori și părinți.

Prima imagine pe care o avem despre elevii cu potențial ridicat este aceea că ei învață mai devreme și mai repede decât alți elevi. Totuși, ceea ce trebuie reținut este că acești elevi învață într-un mod calitativ diferit. Aceștia sunt elevi a căror învățare este adesea intuitivă, globală, sintetică, realizată prin imersiune, neetapizată, fără referință la un model predefinit. Raportul lor cu autoritatea și sistemele rigide, precum și întrebările pe care și le pun despre lucrurile „evidente" sau fenomenele ieșite din comun, nerăbdarea lor și rapiditatea lor de reflexie pot zdruncina sistemul școlar. Unii se acomodează și se conformează sistemului adoptând un comportament de cameleon, trăind sub nivelul posibilităților lor și căutând în altă parte, în activitățile din timpul liber sau extrașcolare, modalități de a se desfășura. Alții se poziționează în raport cu sistemul existent, îi pun pe profesorii lor la încercare rezolvând probleme într-un mod neconvențional sau depășind cerința, folosindu-și creativitatea, punând la îndoială regulile, regăsindu-se intr-un final marginalizați.

Elevii cu potențial ridicat nu se aseamănă între ei. Profilul fiecăruia variază și trebuie avută grijă în anu le eticheta comportamentele. Oricum, cu scopul de a-i repera, psihologii descriu 6 profiluri diferite de adaptare ale elevilor cu potențial ridicat la școală. Acestea nu sunt stabile, fiecare individ putând trece de la un profil la altul pe parcursul întregii vieți. Primele două profiluri corespund întru

Scanned with OKEN Scanner

totul elevul strălucitor căruia îi vin ideile imediat, în timp ce celelalte patru se îndepărtează, chiar prea mult, într-atât încât la acești tineri se discern foarte greu caracteristicile unui potențial ridicat.

Elevii cu profil „strălucitor" învață bine și obțin rezultate foarte bune la testele de inteligență și de performanță. Ei caută cu ardoare aprobarea persoanelor care joacă un rol important în viața lor; sunt conformiști, dependenți și perfecționiști. Se întâmplă foarte rar ca aceștia să prezinte tulburări de comportament la școală.

Elevii cu profil autonom sunt independenți și autodidacți. Ei se acceptă și sunt întru totul capabili de riscuri. Ei au impresia că sunt stăpâni pe viața lor și își exprimă sentimentele, nevoile și obiectivele liber și convenabil. Au o imagine favorabilă despre ei înșiși, reușesc ușor și se sevesc de sistemul școlar cu bună știință pentru a-și crea noi ocazii.

Elevii cu profil „provocator" sunt extrem de creativi. Totuși, ei pot părea încăpățânați, să ducă lipsă de tact sau să fie sarcastici. Ei nu se conformeazp sistemului școlar. Adesea, interacțiunile lor pot fi sursa unor conflicte, deoarece au tendința de a-i corecta pe adulți, atât la școală cât și acasă.

Elevii cu profil „discret" refuză să-și admită talentele deoarece vor să fie acceptați de către ceilalți. Adesea, este vorba despre fete la sfârșitul studiilor primare sau la începutul studiilor secundare care vor să fie acceptate de colegi. Acești elevi nu au încredere în ei, sunt frustrați și adesea suferă de o slabă stimă de sine.

Elevii cu profil „de abandon școlar" au ciudă pe adulți, pe societate și pe ei înșiși, deoarece consideră că sistemul nu a știut să răspundă nevoilor lor. Ei suferă de o slabă stimă de sine, se simt respinși și adesea sunt plini de ranchiună. Poate fi vorba despre elevi care deranjează sau exploatează pe alții sau despre elevi-umbră. Nu se achită de îndatoririle școlare, randamentul lor nu este uniform și par a avea aptitudini medii sau inferioare.

Elevii cu profil „cu dublă etichetă", în ciuda posibilităților lor ridicate, prezintă fie tulburări de învățare (dislexie, disfazie), fie tulburări afective (anxietate, fobie). În general, produc muncă de calitate inferioară sau incompletă din cauza anxietății pe care eșecul il reprezintă pentru ei. Adesea afișează comportamente perturbatoare și nu sunt considerați decât elevi medii. Sunt descurajați, frustrați sau disperați.

Ca toţi copiii, un elev cu potențial ridicat are multiple fațete. Dar funcționarea cognitivă specială a elevului cu potențial ridicat exacerbează de cele mai multe ori prin diferitele aspecte ale personalității lor. Acest lucru poate genera la cei care trăiesc cu ei admirație, dar și agasare și iritare. Accentuarea aspectelor pozitive din comportamentul acestor elevi este esențială. Dar și capacitatea de a admite anumite aspecte negative, fără a-i judeca, poate să-i ajute în managementul situațiilor mai dificile.

Bibliografie

- Larisa V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*, Springer Science, 2009.
- Robert J. Sternberg,Linda Jarvin,Elena L. Grigorenko, *Explorations in Giftedness*, Cambridge University Press, 2011.
- Tessa Kieboom, *Accompagner l'enfant surdoué*, De Boeck Supérieur, 2011.

PROCESUL DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES- „PUNTEA SUSPINELOR" ÎNTRE ȘCOALA DE MASĂ ȘI ȘCOALA SPECIALĂ

Profesor de sprijin/psiholog Laura Nistor, Școala „Alexandru Vlahuță" Iași, Școala Specială „Constantin Păunescu" Iași

Abordarea procesului de integrare susține că elevii cu nevoi speciale trebuie educați împreună cu cei de vârsta lor în școlile de masă. Provocarea cu care ne confruntăm în această situație este legată de spectrul de nevoi mult mai divers care caracterizează elevul cu CES integrat în școala de masă. Dar, din nefericire oricât de mult s-ar pregăti școala din punct de vedere didactic, metodologic sau din punctul de vedere strict al resurselor umane, nu este de ajuns, pentru că trebuie să aibă loc o schimbare

Scanned with OKEN Scanner

la nivelul mentalităţilor şi prejudecăţilor societăţii.

Astfel, în realizarea procesului de integrare sunt implicaţi mai mulţi factori, fiecare dintre ei având un rol definitoriu în realizarea unei integrări totale sau nu. O problemă reală de care se loveşte şcoala este cea a părinţilor care nu înţeleg sau înţeleg destul de greu ideea de integrare. Problema lor este aceea că nu înţeleg de ce copilul lor trebuie să stea în bancă cu un copil care este diferit şi care, evident, „îl va deranja" pe copilul său, şi prin urmare acesta nu va putea avea rezultatele maxime aşteptate. Astfel că un prim dezavantaj în implementarea procesului de integrare este atitudinea părinţilor celorlaltor elevi faţă de copilul cu CES. Acest impediment necesită un demers educativ la nivelul părinţilor, cursuri de informare şi formare a părinţilor şi conştientizarea acestora că şi ei pot fi la rândul lor părinţii unui copil cu CES.

Un alt argument în defavoarea procesului de integrare este decalajul cognitiv are se creează de multe ori între elevul cu CES şi nivelul clasei, al celorlaltor elevi. De multe ori elevul cu dificultăţi de învăţare rămâne prizonierul unui anumit tip de algoritm, al unor jumătăţi de măsură putând atinge cu greu performanţa minim acceptată. De altfel, în şcoala integratoare ne lovim adeseori de situaţii paradoxale, în cazul elevilor al căror decalaj faţă de restul elevilor din clasă este destul de mare, nemaiputându-se vorbi de un proces de recuperare eficient. Acest lucru se datorează mai ales faptului că la unii copii debutul şcolar psihic nu coincide cu cel fizic, ei rămân în urmă cu materia de clasa I, învăţătorul nu îl poate lăsa repetent, dar începe să îl ignore, profesorul de sprijin nu este informat din timp asupra cazului, copilul capătă o anxietate faţă de şcoală şi vine în clasa a II-a fără nici o plăcere. Cu aceşti copii, cărora nu le mai place la şcoală este foarte dificil de lucrat, deoarece, recuperarea trebuie să înceapă cu pozitivarea imaginii de sine şi cu creşterea motivaţiei pentru învăţare. Astfel, în grupele de acelaşi nivel recuperarea elevului nu implică conştientizarea imposibilităţii elevului de a atinge nişte standarde curriculare, precum şi sentimentul de competiţie existent de multe ori în clasa obişnuită.

Cea de-a treia problemă care apare în cadrul procesului de integrare ţine de pregătirea metodică a cadrelor didactice, a şcolilor în general de a face faţă la solicitările şi la problemele elevului cu cerinţe educative speciale. În acest sens, de mult ori învăţătorul său profesorul fie nu are pregătirea necesară fie nu ştie să lucreze diferenţiat, fie pur şi simplu nu vrea. Atâta timp cât nu există un sistem de stimulare a cadrelor didactice adecvat de a lucra cu aceşti copii, problemă rămâne deschisă. Astfel se ajunge la soluţia ca la nivelul unei şcoli să existe trei patru cadre didactice care ştiu să lucreze cu elevi cu CES sau pur şi simplu, dacă vine un învăţător debutant în clasa lui sunt adunaţi toţi elevii cu CES, procesul de integrare fiind astfel destul de trunchiat şi reinterpretat ca şi pedeapsă pentru cadrul didactic respectiv. DE asemenea, o altă situaţie care se poate întâlni este aceea că, datorită numărului în creştere a copiilor cu deficienţe uşoare la nivelul unei şcoli, în clase să fie mai mult de trei elevi cu CES, în acest caz apare imperios necesară, din partea managerului şcolii solicitarea la nivelul inspectoratului şcolar a unui profesor de sprijin, unui logoped şi a unui profesor consilier care trebuie să coordoneze şi să sprijine procesul de integrare.

O altă problemă cu care se confruntă sistemul de integrare şcolară are în vedere modalitatea de adaptare şi accesibilizare atât metodologică cât şi în ceea ce priveşte resursele şi spaţiile conform capacităţilor elevilor cu CES. Astfel, dacă este relativ facilă adaptarea curriculară, a metodelor, strategiilor şi chiar a resurselor, atunci când este vorba de adaptarea spaţiului sau de utilizarea unui instrumentar adecvat elevului cu CES, şcoala românească încă mai are de lucrat în acest domeniu. Astfel, accesibilizările necesare elevilor cu dizabilităţi motorii, sau a celor cu dizabilităţi fizice sunt încă un pionierat. În acelaşi timp resursele necesare sunt uneori destul de scumpe şi şcolile nu şi le pot permite. Inclusiv adaptarea curriculară pune uneori probleme, deoarece, atunci când este necesar să se lucreze individualizat, demersul instructiv- educativ şi terapeutic devine destul de dificil.

Nu în ultimul rând este destul de dificil de realizat o evaluare corectă a elevului cu CES, ţinând cont de rezultatele anterioare, şi nu de nivelul clasei şi, de asemenea, raportând la propriile indici de

Scanned with OKEN Scanner

performantă minim acceptată.

Totuşi, procesul de integrare are şi câteva avantaje viabile, care au la bază principiul normalizării adică facilitarea accesului persoanelor cu nevoi speciale la condiţii de existenţă cotidiană cât mai apropiate de circumstanţele normale şi de stilul de viaţă al societăţii căreia îi aparţin. Aceasta înseamnă că toţi copiii, indiferent de gradul său tipul de handicap fizic sau psihic, au acces în mod egal la educaţie şi instrucţie. Astfel principalele avantaje ale procesului de integrare sunt:

1. Oferirea unor servicii de sprijin educaţional cât mai diverse adaptate la necesităţile elevului, începând cu activităţile de adaptare curriculară, activităţile de învăţare individualizată, activităţi terapeutic – recuperatorii individualizate/de grup (terapie psihomotrică, kinetoterapie, terapie cognitivă, terapie ocupaţională, consiliere psihopedagogică, educaţie senzorial- perceptivă, terapia tulburărilor de limbaj) (care se acordă în funcţie de resursele umane disponibile. Serviciile educaţionale de sprijin pot fi asigurate în condiţii optime doar în şcolile integratoare (colective de cadre didactice informate şi formate ce manifestă disponibilitate, colective de elevi şi părinţi sensibilizaţi şi care asigură un minim de materiale, logistica şi consumabile), servicii de consiliere a cadrelor didactice (consultanţă metodică, psihopedagogică etc.) precum şi servicii pentru părinţi (consiliere părinţi, iniţiere în problematica CES).

2. La nivelul şcolilor integratoare în care se asigură servicii de sprijin educaţional în cadrul programului de integrare se constituie, de regulă, la începutul anului şcolar Comisia Internă de Evaluare Continuă ale cărei competenţe sunt: evaluarea psihopedagogică şi educaţională, recomandarea serviciilor educaţionale de sprijin necesare, recomandarea planurilor de învăţare pentru elevii cu deficienţe moderate şi uşoare, consilierea/consultanţa cadrelor didactice şi a părinţilor, monitorizarea elevilor integraţi, **realizarea evaluărilor finale şi încheierea situaţiei şcolare a elevului,** recomandări privind menţinerea sau nu în programul de integrare şi acordarea serviciilor de sprijin. Din această comisie fac parte profesorul de sprijin, profesorul logoped, consilierul şcolar, medicul şcolii, precum şi responsabilii comisiilor metodice. De asemenea, toţi aceşti specialişti au rolul de a lucra în echipă evaluând şi realizând apoi demersurile terapeutice bine ţintite.

3. Rolul părintelui devine din ce în ce mai important, el trebuie să participe la activităţi, este implicat în viaţa şcolii şi îi revine un loc important în echipa de recuperare a copilului. De altfel, prin procesul de integrare se urmăreşte practice responsabilizarea familiei asupra problemei elevului şi realizarea unui parteneriat eficient şi viabil între şcoală şi familie.

4. Un alt avantaj al integrării este acela că se creează posibilitatea ca un copil cu CES să fie monitorizat permanent, la orice mică modificare să poată fi orientat către un serviciu abilitat care să îi ofere sprijinul necesar. Prin normalizarea acestui sistem se urmăreşte practic încercarea de a menţine elevul în societate, pentru a deveni util acesteia, nu transformarea lui într-un rebut, ci valorizarea acelui potenţial minim pe care elevul îl are.

5. Calitatea procesului de integrare şcolară a copiilor cu nevoi educative speciale poate fi apreciată în funcţie de numărul de elevi integraţi care reuşesc să se adapteze la mediul şcolar obişnuit şi devin independenţi de serviciile educaţionale de sprijin (în maxim 3-4 ani), parcurgând planul de învăţământ şi programele şcolare ale clasei. Astfel se creează premiza unor şanse egale pe care le au şi aceşti copii care sunt diferiţi. Dacă un demers terapeutic şi educativ este unul de succes el poate deveni model şi punct de plecare pentru celelalte modele necesare activităţii didactice.

În concluzie, oricât ar fi de dificil procesul de integrare se dovedeşte a fi modul în care pot fi normalizaţi elevii cu CES în cadrul şcolii de masă, care devine astfel o şcoală deschisă, „o şcoală pentru toţi".

Bibliografie:

1. Cozma, T., Gherguţ, A., 2000, *Introducere în problematica educaţiei integrate*, Iaşi, Editura Spiru Haret;

2. Ghidul metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilităţi şi încadrarea într-un grad de

Scanned with OKEN Scanner

handicap Publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 538 bis din 25 iulie 2003

3. Păunescu C. şi Muşu I. – *Psihopedagogie specială integrată - Handicap intelectual, handicap mintal*, Ed. ProHumanitate, Bucureşti, 1997

4. Popovici, V.D., 2000, *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficienţe mintale*, Bucureşti, Editura Fundaţiei Humanitas;

5. Verza, E., Psihopedagogia integrării şi normalizării, 1993, Revista de Pedagogie 1/1993;

6. Vlad M. (coord.) Coca Marlena Vasiliu, Dana Onofrei, Daniela Gurgu, Mioara Mocanu, *Evaluarea complexă a copilului cu cerinţe educaţionale speciale*, Editura Timpul, Iaşi, 2006

PLAN DE CONSILIERE PENTRU FAMILIILE CU COPII CU C.E.S

Consilier şcolar Lăcrămioara Tudor şi Psiholog Gabriel Tudor ; GPP Pinochio-Bacău , Bacău

- Vizează copilul şi nevoile sale;
- Trebuie să fie centrat asupra copilului şi concentrat asupra familiei sale.

Nevoile copilului ţin de:

- prevenirea marginalizării copiilor aflaţi în situaţii de risc, în cadrul colectivelor şcolare;
- stimularea participării active a copiilor aflaţi în situaţie dificilă, la procesul instructiv-educativ;
- implicarea acestora în cadrul unor activităţi extracuriculare în cadrul comunităţii alături de ceilalţi copii;
- educarea copiilor în vederea prevenirii manifestărilor de respingere/izolare, a copiilor aflaţi în situaţii de risc / în dificultate;
- stimularea conduitelor cooperative;
- cristalizarea unei imagini de sine pozitive;
- sporirea responsabilităţii faţă de sine, alţii, societate;
- creşterea capacităţii de luare a deciziilor (independenţa alegerilor personale);
- autoevaluarea realistă a potenţialelor proprii (intelectual, aptitudinal, fizic etc.);
- cunoaşterea clară a calităţilor personale şi a punctelor slabe;
- asumarea de obiective realiste, realizabile;
- creşterea rezistenţei la frustrare, marginalizare temporară, critică;
- păstrarea echilibrului în situaţii de succes şi de eşec;
- dezvoltarea capacităţii de analiză a propriilor erori, greşeli, eşecuri;

Dezvoltarea socială în familie:

- viaţa de familie;
- petrecerea timpului liber;
- creşterea şi educarea copiilor;
- economie familială;
- realizarea unor programe de intervenţie personalizate care să pornească de la evaluarea periodică a achiziţiilor şcolare;
- prevenirea abandonului şcolar şi reconstruirea / consolidarea motivaţiei pentru învăţare;

Consilirea familiei are în vedere:

- formarea unor reprezentări adecvate asupra realităţii educaţionale;
- acţiuni preventive şi directe de sprijinire a membrilor familiei pentru creşterea, îngrijirea şi educarea adecvată a copiilor;
- întărirea rolurilor părinţilor în favoarea educaţiei copiilor şi păstrării coeziunii familiale;
- modalităţi de cooperare între şcoală şi părinţi;
- complementaritatea acţiunilor educative;
- orientarea către serviciile medicale şi sociale adecvate a familiilor / copiilor aflaţi în dificultate:

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea individualizată desfăşurată de către cadrele didactice împreună cu copiii cu C.E.S este de dorit a fi formalizată printr-un program personalizat de integrare în şcoală şi comunitate.

Programul personalizat de integrare în şcoală şi comunitate, facilitează legătura dintre serviciile de protecţie a copilului, munca în echipa interdisciplinară şi asigură antrenarea complementară a specialiştilor în scopul sprijinirii copilului în integrarea sa şcolară, profesională şi socială.

Planul de consiliere pentru o familie cu copil cu C.E.S: copil cu deficienţă uşoară de vedere

Numele şi prenumele copilului: D.A; Vârsta: 6 ani

Data realizării planului de consiliere: 7 .11. 2013

Tipuri de servicii: consilierea familiei

Instituţia: Grădiniţa Pinochio Bacău

Competenţe:

Ce poate face familia?

- să vegheze asupra creşterii copilului.

Ce îi place să facă?

- să răspundă nevoilor copilului.

Dificultăţi:

Resursele financiare de care dispune familia pentru a pune în practică un plan de terapie, servicii sau intervenţii specializate, le îngreunează şi mai mult situaţia.

Priorităţi:

Să contacteze serviciile de evaluare complexă din cadrul direcţiilor pentru protecţia copilului, comisiile interne de expertiză din cadrul şcolilor speciale, în vederea găsirii unor soluţii benefice pentru creşterea şi dezvoltarea copilului.

Obiectivele ce trebuie realizate:

- evaluarea exactă a progreselor copiilor cu C.E.S;
- abordarea complementară a procesului instructiv-educativ alături de programele şcolare existente;
- pregătirea copiilor cu nevoi speciale pentru integrarea într-o şcoală obişnuită sub diferite forme;
- participarea efectivă la schimbarea mentalităţii societăţii, cu privire la copiii cu C.E.S, oferind informaţii şi practici ancorate în realitate.

Mijloacele utilizate pentru a atinge obiectivele:

- consilierea familiei.

Durata intervenţiei:

- întâlniri periodice.

Modul de revizuire a planului:

- trimestrial.

Toate acestea le-am realizat pornind de la un motto: "Eu sunt copilul. Tu ţii în mâinile tale destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură dacă voi reuşi sau voi eşua în viaţă."

Sunt cuvinte care ar trebui să ne urmărească toată viaţa. Acesta este un lanţ al slăbiciunilor pe care mulţi dintre noi ar putea să-l rupă, doar dacă ar vrea, doar dacă ar fi mai atenţi la cei din jurul lor, la sufletele nevinovate, "condamnate" la un alt mers al dezvoltării personalităţii lor, în toată plenitudinea sa. Da, este vorba de copiii cu cerinţe educative speciale. Oare cu ce au greşit aceşti copii şi în faţa cui, de am ajuns să nici nu-i observăm, noi, cei din "alte sfere" ? Suntem, oare, destul de convinşi sau în cunoştinţă de cauză că aceste "cerinţe educaţionale speciale" pot reieşi nu numai dintr-o deficienţă biologică ci, mai ales din experienţele neplăcute, anterioare, ale copilului, din problemele sociale ale familiilor acestora? Răspunsul nu poate veni decât din modul de implicare al membrilor societăţii şi comunităţii, pentru integrarea acestor copii în societate. Uităm adesea că NE NAŞTEM CU DREPTURI EGALE şi că doar ŞANSELE NU SUNT EGALE!

Scanned with OKEN Scanner

Cu cât mai devreme vom conştientiza acest aspect, adică, cu cât mai de timpuriu, cu atât şansele pentru copiii aflaţi în situaţii de instituţionalizare vor fi mai multe şi mai mari, pentru că, încă, segregarea şi marginalizarea nu sunt atât de prezente şi infiltrate în viaţa lor. Influenţa "izolării" copiilor cu CES asupra dezvoltării personalităţii lor este negativă pentru că, ştim foarte bine că dezvoltarea personalităţii copilului este într-o relaţie strânsă cu mediul, acesta determinând vectorul, direcţia drumului dezvoltării acestuia.

Copiii cu deficienţe de vedere se ataşează puternic de cei care le arată grijă şi dragoste, manifestările lor afective fiind sub nivelul vârstei şi solicită exagerat ajutorul nostru şi confirmarea că şi-au îndeplinit bine micile lor sarcini de început. Este normal ca ei să aibă mai multă nevoie de a fi asistaţi, încurajaţi, iar exteriorizarea afectivităţii de către consilier va trebui să nu fie exagerată, pentru a nu le crea dependenţă, ci folosită ca mijloc de încurajare şi recompensare.

Să nu uităm că şi confortul psihologic oferit de mediu este determinant într-o evoluţie sau alta a formării şi dezvoltării personalităţii umane.

Nu putem face abstracţie de faptul că avem şi copii instituţionalizaţi. Este o realitate. Important este să dorim să ne schimbăm atitudinea vizavi de aceştia, să înţelegem ce rol important avem, noi, cei care suntem privilegiaţi să creştem şi să educăm copii fără asemenea probleme, chiar şi faţă de aceşti copii. Rolul nostru este de a participa efectiv la schimbarea mentalităţii societăţii, oferind informaţii şi practici ancorate în realitate. Trebuie să găsim diverse modalităţi de integrare socială activă a acestor copii, pentru a diminua factorii care duc la o instabilitate emoţională, la un limbaj dezvoltat insuficient, la un comportament dificil şi să determinăm un echilibru emoţional, încredere în cei apropiaţi pentru a putea relaţiona mai uşor, să participăm la formarea deprinderilor necesare vieţii în colectivitate. Nu numai şcoala are obligaţia şi menirea de a influenţa în bine bunul mers al dezvoltării acestor copii. Câţi dintre noi îşi dau seama că aceşti copii au – pe lânga problemele similare cu ale unui copil obişnuit – şi problemele specifice situaţiei care a determinat instituţionalizarea lor? Rezolvarea acestor probleme necesită o tratare individuală prin activităţi de corecţie şi de recuperare şi prin includerea copilului în sistemul educaţional obişnuit.

Toate acestea nu cer un efort atât de mare din partea noastră, dar tratarea lor cu nepăsare sau indiferenţă, sau şi mai rău, excluderea acestei realităţi din sfera preocupărilor noastre, poate duce la nedezvoltarea celorlalte procese psihice şi a personalităţii acestor copii, în definitiv. Copiii cu CES demonstrează un nivel scăzut de adaptare şcolară, lipsa deprinderilor de viaţă, lipsa de iniţiative, instabilitatea atenţiei, autocontrolul nedezvoltat. Dacă nu din alte motive, atunci, măcar din spirit civic ar trebui să le dăm atenţia cuvenită.

Mediul social este o şansă! Instituţionalizarea nu este o sentinţă!

Neimplicarea noastră, a celor din jur este o sentinţă mai periculoasă - şi cu o bataie mai lungă în viitor - decât orice predispoziţie biologică sau socială!

Să ne bucurăm, aşadar, de ceea ce avem, dar să nu uităm de cei mai trişti ca noi!

Nu există doi indivizi identici, nu există doi copii identici, chiar fraţi gemeni fiind, şi această varietate, această diversitate a particularităţilor individuale se remarcă încă de la vârstele mici şi chiar în condiţiile unui grup de egali cum este grupa de copii preşcolari.

Din categoria copiilor cu C.E.S fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficienţe senzoriale şi fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilităţi mintale, paralizia cerebrală);

- copiii cu deficienţe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenţie-ADHD, tulburări de opoziţie şi rezistenţă);

Scanned with OKEN Scanner

- copiii cu tulburări afective, emoţionale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentaţie: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);

- copiii cu handicap asociat;

- copiii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare (dificultăţi de învăţare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);

- copiii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Atât părinţii cât şi educatorii trebuie să ţină cont de faptul că prin joc, copii cu C.E.S pot să-şi exprime propriile capacităţi. Astfel copilul capătă prin joc informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp. Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă şansa de a juca cu alţi copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfăşura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcţie de deficienţa copilului.

În procesul educării copiilor cu deficienţe de vedere se urmăresc aspectele:

-creşterea şi dezvoltarea armonioasă;

-identitatea personală şi formarea imaginii de sine;

-perceperea corectă a realităţii;

-adaptabilitate în relaţiile interpersonale;

-autonomie, independenţă, capacitate liberă de acţiune;

-integrare, echilibru şi percepţie unitară şi reală despre viaţă şi valorile acesteia;

-interacţiune socială şi comunicare.

Ritmul mai lent al activităţii şi inhibarea reacţiilor motorii sunt consecinţe lesne de înţeles, dacă ne gândim la dificultatea copilului cu deficienţe de vedere, de a analiza modificările din mediul înconjurător.

Lăsat singur în faţa împrejurărilor cotidiene , adesea slabvăzătorul nu izbuteşte să-şi valorifice resursele şi astfel capacităţile sale, nesolicitate şi neexersate, nu se dezvoltă suficient.

Astfel, pentru socializarea şi câştigarea autonomiei personale a copilului slabvăzător, este necesar şi benefic să i se vorbească mult, expresiv, blând, cu o voce din care să se degaje afecţiune, să fie dirijat să perceapă realitatea înconjurătoare prin cât mai mulţi analizatori, sub îndrumarea şi explicaţiile clare şi afectuoase ale consilierului.

Intrând în colectivitatea grădiniţei, copilul cu deficienţe de vedere, beneficiază de condiţii favorizante, stimulative, care îi permit adaptarea afectivă şi socială la condiţiile impuse de viaţa de grup. Dezvoltarea sa este în mare măsură determinată de sprijinul ce i se acordă pentru a-şi lărgi autonomia, a-şi reduce dependenţa faţă de alţii, a-şi manifesta iniţiativa, a-şi utiliza propriul potenţial, putând să se adapteze şi să-şi manifeste autonomia şi independenţa.

Concluzii.

Cunoaşterea obiectivelor, precum şi a strategiilor privind programul adaptării – integrării, permite analiza şi proiectarea programelor de intervenţie raportate la specificitatea şi individualitatea copilului cu cerinţe educative speciale, în acest caz al copilului cu deficiente vizuale. Acestea îi vor facilita adaptarea şi integrarea de care are nevoie ca membru al societăţii.

Bibliografie:

1. *Curriculum pentru învăţământul preşcolar (3-6/7 ani)*, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, 2008

2. Breben S., Ruiu G., Gongea E., Fulga M., *Metode interactive de grup*, Ghid metodic, Ed. Arves 2002.

3. Oprea Crenguţa L., *Pegagogie. Alternative metodologice interactive*, Ed. Universităţii Bucureşti, Bucureşti 2003.

Scanned with OKEN Scanner

4. Zig Zigler, *Putem creşte copii buni într-o lume negativă!*, Ed. Curtea Veche Publishing, 2000

CONSILIEREA PASTORALĂ – FACTOR ÎN PREVENIREA DEVIERILOR COMPORTAMENTALE JUVENILE

Hodan Iulian - student, anul III, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloaie'', Universitatea „Al. Ioan Cuza'' Iaşi

Hodan Paul - student, anul I, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloaie'', Universitatea „Al. Ioan Cuza'' Iaşi

Prin iubire, Dumnezeu poartă de grijă fiecărei creaturi asigurându-le un loc în creaţia Sa, potrivit darului care le-a fost hărăzit. „El face să răsară soarele peste cei răi şi peste cei buni şi trimite ploaie peste cei drepţi şi peste cei nedrepţi" (Mt. V, 45).

Consilierea este o formă de socializare şi/sau învăţare socială prin faptul că oferă indivizilor noi experienţe şi informaţii prin care aceştia pot să-şi contureze mai bine să-şi dezvolte identitatea şi imaginea de sine, să se integreze cu succes social şi profesional, într-un mod care să le aducă satisfaţii sau să le faciliteze depăşirea anumitor contexte critice ale vieţii.

Omul are o existenţă multidimensională, raportându-se la realitate nu numai prin raţionalitate sau intenţionalitate pragmatică, ci şi prin simţire şi trăire contemplativă. Religia îi oferă omului această şansă de a se proiecta într-un orizont de valabilitate ce transcede orice dat factual. Experienţa religioasă este consubstanţială fiinţei umane.

Atitudinea religioasă permite omului să atingă plenitudinea umanităţii. „Omul, de unul singur, nu va înţelege lumea lui dacă nu îl va ralia pe Dumnezeu tuturor existenţelor. Omul religios este omul prin excelenţă şi, dintre toate caracteristicile lui, cea religioasă le comandă pe toate celelalte, discriminându-le şi determinându-le" (Meylan, 1939, p. 257).

Consilierea poate preveni transformarea „problemelor" normale aferente crizelor de dezvoltare sau doar de situaţie, dar şi a celor de decizie în probleme grave, majore. Ea ajută copilul, tânărul să-şi asigure un mediu sănătos, în care să poată face faţă stresului, conflictelor de creştere şi dezvoltare. Poate fi în aceeaşi măsură o cale de remediere a unor disfuncţii de natură cognitivă, emoţională, socială, fizică în dezvoltarea subiectului.

Consilierea reprezintă relaţia interumană de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul, şi o altă persoană care solicită asistenţă de specialitate, copilul/tânarul.

Problema tinerilor cu devieri comportamentale nu este o problemă plăcută sau dorită. În această perioadă de dezvoltare ei trebuie feriţi de probleme pentru a se putea bucura de copilăria lor şi aşa prea scurtă.

Se poate sublinia faptul că, devierile comportamentale juvenile, este una dintre problemele majore cu care se confruntă societatea românească, fapt ce creează îngrijorare cu privire la perspectivele deloc încurajatoare pentru viitorul vieţii publice. Teoriile criminologice referitoare la acest fenomen oferă, cu predilecţie, informaţii despre cauzele care generează sau favorizează apariţia comportamentului infracţional. Chiar dacă nu întotdeauna suprimarea cauzei atrage după sine dispariţia efectului, analizând motivele care-i împing pe tineri la comportamente antisociale putem formula ipoteza că printr-un proces sistematic de informare adresat tinerilor, asupra sistemului judiciar, a consecinţelor nefaste la care pot fi expuşi, vom contribui la învăţarea unui comportament pro-social la tinerii beneficiari ai acestui proces.

Program de consiliere pastorală

Scop: Prevenirea şi combaterea *devierilor comportamentale* în rândul tinerilor.

Acţiuni	Programul	Obiectivele programului	Metode
Prevenţie	Curriculă de	1.Educaţie emoţională.	Lecţii educaţionale la

Scanned with OKEN Scanner

	prevenire a comportamentelor agresive	2.Educarea abilităţilor sociale. 3.Rezolvarea de probleme sociale. 4.Controlul furiei. 5.Recunoaşterea comportamentelor agresive.	clasă.
Prevenţie	Management comportamental în clasă	1.Dezvoltarea abilităţilor profesorilor de monitorizare şi intervenţie asupra comportamentelor agresive ale elevilor/tinerilor. 2.Reducerea comportamentelor agresive ale elevilor/tinerilor în timpul orelor şi a pauzelor. 3.Creşterea frecvenţei de apariţie a comportamentelor de implicare şi menţinere în sarcina didactică. 4.Creşterea complianţei la regulile de comportament.	Structurarea pauzelor prin dezvoltarea de alternative de petrecere a timpului liber.
Intervenţie	Intervenţii specific adresate comportamentelor agresive	1.Dezvoltarea de abilităţi de gestionare a comportamentelor agresive care se manifestă în context şcolar/universitar. 2.Training pentru tinerii care sunt victime ale agresivităţii celorlalţi (recunoaşterea comportamentelor agresive, dezvoltarea asertivităţii).	1.Intervenţii imediate. 2. Contract comportamental. 3.Carduri de monitorizare a comportamentului. 4.Economia de jetoane. 5.Extincţia Time-out-ului.

Perioada de derulare: un an şcolar.

Beneficiari: Tinerii/adolescenţii identificaţi cu manifestări discomportamentale.

Astfel că, terapia religioasă poate deveni un prilej de fortificare interioară, de identificare de sine, de descoperire a idealurilor, de reconvertire a persoanei spre lumea valorilor absolute. Pentru mulţi semeni de-ai noştri recursul la religie poate fi vindecător, salvator. În niciun caz religia nu trebuie „folosită'' ca un medicament, ca o supapă a pulsiunilor noastre, ca o instanţă „psihanalitică'' de rezolvare a problemelor personale.

Aşadar, în grija permanentă a celor cu chemare pentru preoţie, stă felul cum trebuie să se pregătească pentru aceasta, ca să facă temeinică chemarea şi slujirea lor, urmând cu sfinţenie învăţătura Bisericii Ortodoxe, care de veacuri este nedespărţită, prin doctrina şi practicarea ei, de Sfânta Scriptură şi Sfânta Tradiţie.

Cei dintâi psihologi au fost cei formaţi în sânul Bisericii. Activitatea preotului nu trebuie să se limiteze doar la a fi slujitor al lui Dumnezeu, ci trebuie să fie şi un fin psiholog.

Se constată că oamenii religioşi sunt mai cumpătaţi, mai moderaţi, mai echilibraţi.

Bibliografie:

1. Buletinul oficial al Mitropoliei Moldovei şi Bucovinei, 1996, *Candela Moldovei,* nr.5-6, mai-iunie;

2. Dumitru Ion Al., 2008, *Consiliere psihopedagogică. Bœze teoretice şi sugestii practice,* Editura Polirom, Iaşi;

3. Revista Instituţiilor Teologice din Patriarhia Română, *Studii Teologice,* Seria a II-a, Nr. 5, septembrie-octombrie, 1986, Bucureşti;

4. Tăsica Luminiţa Cătălina, 2003, *Prevenirea devianţei juvenile*, Editura Premier.

Scanned with OKEN Scanner

INFLUENŢA TEHNOLOGIILOR ASISTIVE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII HIPOACUZICI

Hodan Cătălina, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special „Sf. Stelian'' Botoşani

În condiţiile dezvoltării accelerate a societăţii în care trăim, utilizarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în şcoală a devenit o necesitate. Pentru mulţi dintre noi este foarte greu sau chiar imposibil să ne imaginăm o zi fără calculator. Şcoala se adaptează şi se transformă mereu pentru a răspunde cerinţelor societăţii, iar introducerea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale în procesul de învăţământ este absolut obligatorie.

Dezvoltarea limbajului la copiii hipoacuzici, cei care nu şi-au însuşit deloc vorbirea orală şi scrisă, sau doar parţial, necesită multă muncă, multe exerciţii, iar pentru aceşti elevi însuşirea corectă a scris-cititului va fi un obiectiv greu de atins. Profesorul logoped de la clasă are un rol important în atingerea acestui obiectiv prin toate activităţile de parteneriat sau cabinet pe care le desfăşoară. Tehnologiile informatice pot fi utilizate cu succes în realizarea acestui obiectiv.

STUDIU DE CAZ

Prezentarea cazului

N. A.-E., băiat, născut la data de 01.07.2002 în Botoşani, clasa I. A urmat grădiniţa specială din Focşani, unde s-a integrat relativ bine, învăţând să comunice utilizând doar limbajul mimico-gestual.

Anamneza

Evoluţia în timpul sarcinii: Sarcina a evoluat normal. Nu au fost evidenţiate probleme deosebite.

Naşterea, evoluţia şi dezvoltarea în primul an de viaţă: Naşterea a fost normală, la termen, 9 luni, copilul cântărind 3100 grame, fără probleme deosebite.

Antecedente ereditare: Toţi membrii familiei sunt auzitori.

Starea actuală de sănătate:

- *diagnostic medical principal: alte diagnostice medicale: stare generală de sănătate:* bună;
- *diagnostic psihologic:*
- *diagnostic educaţional:* capacitate redusă de concentrare a atenţiei şi mobilizare a efortului, instabilitate psihoafectivă;
- subiectul este protezat auditiv începând cu vârsta de 3 ani.

Ancheta socială

Este al doilea copil din familie, are o soră mai mare, fără probleme, cu o dezvoltare normală.

Examenul somatic

Din fişa medicală reiese că dezvoltarea staturală, ponderală şi toracală sunt normale, corespunzătoare vârstei, ţesut adipos normal.

Modalitatea de evaluare:

a) *Mijloace folosite în evaluare:*

b) *Modalităţi şi tehnici:*

c) *Comportamentul în timpul evaluării:*

Rezultatele evaluării iniţiale

a) *Domeniul motor:*

b) *Comunicare şi limbaj:*

-formulează cu suport ilustrativ şi psihopedagogic, propoziţii simple, corecte din punct de vedere gramatical şi logic, ca răspuns la întrebarea *"ce face ?"„cum?" „cand?"„unde?";*

-pronunţia reflectată (prin imitaţie) este mai bine dezvoltată decât pronunţia independentă;

Scanned with OKEN Scanner

-utilizează comunicarea non-verbală;

c) Domeniul cognitiv:

d) Domeniul social-afectiv:

Examenul neuropsihiatric

Deficit atenţional cu instabilitate psihomotorie.

Diagnostic logopedic

Întârziere în dezvoltarea limbajului, cu dificultăţi de comunicare şi relaţionare majore.

Prognostic

Se apreciază un prognostic favorabil cu o evoluţie normală pe linia dezvoltării intelectuale şi a dezvoltării limbajului. În condiţiile respectării terapiei logopedice, subiectul s-a integrat bine în şcoala de masă.

Recomandări

Terapia logopedică

a) Priorităţi ale intervenţiei terapeutice:

-dezvoltarea mobilităţii aparatului fono-articulator, educarea respiraţiei şi a auzului fonematic, impostare, consolidare, automatizarea pronunţiei corecte;

-formarea şi dezvoltarea capacităţii de percepţie şi diferenţiere a fonemelor integrate în silabe şi cuvinte simple (în limita vocabularului expresiv);

b) Obiective specifice:

- Să-şi îmbogăţească vocabularul activ (memorează şi utilizează independent cuvintele exersate în vorbirea curentă);

- Să pronunţe corect fonemele izolat, în silabe directe, indirecte şi în cuvinte;

de la întrebări de genul *Cine? Ce face? Când? Unde?* sau de la suport ilustrativ;

Evoluţia pe parcursul terapiei:

Complexitatea cazului a determinat orientarea spre realizarea mai multor obiective, acordându-se prioritate realizării unui echilibru psihic, creşterea încrederii în propriile posibilităţi prin dezvoltarea limbajului. Pentru realizarea acestui obiectiv s-a instituit o psihoterapie activă, cu scopul dezvoltării unei atitudini pozitive faţă de învăţare şi activitatea şcolară, în relaţiile cu învăţătorul şi colegii de la clasă.

Toate acestea au urmărit înlăturarea fenomenului de inadaptare şi crearea terenului necesar înregistrării unor succese.

Înlăturarea fenomenului de inadaptare a fost realizat prin antrenarea tuturor persoanelor implicate în creşterea şi educarea lui, deoarece influenţa exercitată asupra copilului nu este izolată, ci există în permanenţă o interacţiune bio-psiho-socială.

Este necesar ca Andrei să poată comunica cu persoanele din jurul lui oricând, în orice context. Astfel, el trebuie să aibă acces la mijloacele de comunicare scrisă şi verbală mereu. Deoarece, prezintă dificultăţi de înţelegere a cerinţelor şcolare, datorită hipoacuziei este aşezat în prima bancă, cât mai aproape de d-na învăţătoare pentru a înţelege mesajele transmise şi a reuşi să rezolve sarcinile de lucru.

Metodele de lucru sunt adaptate nevoilor lui şi nivelului de dezvoltare psiho-intelectuală.

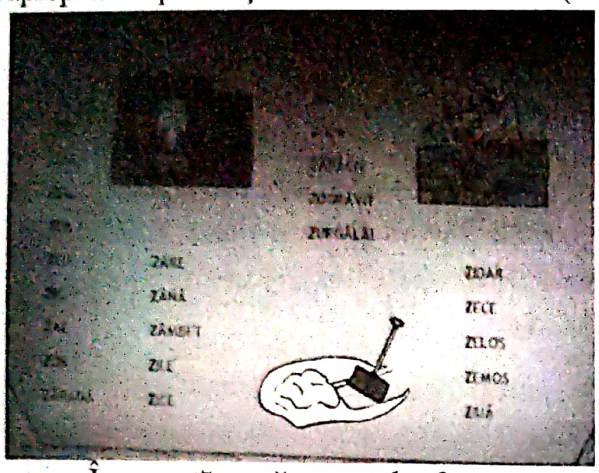
În etapa următoare s-a încercat realizarea unui climat afectiv pozitiv, securizant pentru desfăşurarea exerciţiilor de gimnastică fonoarticulatorie şi a exerciţiilor de respiraţie.

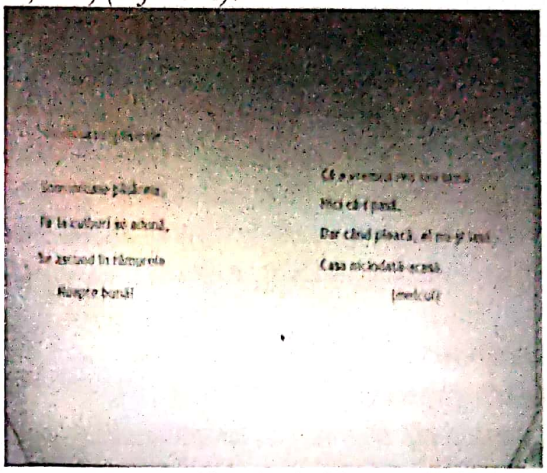
Educarea respiraţiei este un alt aspect important pentru activitatea de demutizare şi urmăreşte educarea echilibrului dintre inspiraţie şi expiraţie, mărirea capacităţii respiratorii.

Toate aceste exerciţii pentru a nu deveni obositoare şi plictisitoare au luat forma unor mici filmuleţe amuzante pe care copilul trebuia să le imite. S-au utilizat exerciţii ce cuprindeau jocuri cu diverse onomatopee pentru antrenarea actului fonator dar şi jocuri de atenţie auditivă pentru stimularea auzului fonematic (software).

Scanned with OKEN Scanner

Exerciţii: Am insistat pe emiterea corectă a vocalelor limbii române (a,e,i,o,u) şi pe pronunţia corectă a consoanelor deficitate. Şiruri de monosilabe ce include consoane pronunţate de copil apropiate ca pronunţie de consoane deficitară (T-D, S-Z) *(software).*





În această etapă accentul a fost pus pe fixarea succesiunii articulaţiilor şi silabelor. Metoda de bază a fost fonomimică şi fonetică-analitică sintetică.

În scopul precizării articulaţiei şi întăririi atenţiei faţă de pronunţia sintetizatorului de voce/logopedului, denumirile obiectelor au fost precedate de citirea labială.

Concluzii

Pe parcursul terapiei logopedice, prin utilizarea de tehnologii asistive, s-a demonstrat că se pot obţine progrese remarcabile în dezvoltarea limbajului la copiii hipoacuzici.

Terapia tulburărilor de limbaj este un demers complex şi uneori, în funcţie de tipul tulburării, îndelungat. Procedeele generale de terapie cuprind gimnastica corpului şi miogimnastica organelor care participă la realizarea pronunţiei, educarea respiraţiei şi a echilibrului dintre inspir şi expir, educarea auzului fonematic, educarea personalităţii, înlăturarea negativismului faţă de vorbire şi a unor tulburări comportamentale.

Rezultatele acestui studiu permit o vizualizare de ansamblu a performanţelor obţinute de elevii cu dizabilităţi auditive care au beneficiat de antrenament cu ajutorul calculatorului şi a performanţelor obţinute de elevii care au beneficiat de terapie tradiţională în procesul de însuşire a limbajului oral şi scris.

Bibliografie

1. Crahmariuc Anca, *Utilizarea metodelor interactive de predare-învăţare stimulează interesul copiilor,* http://www.elearning.ro

2. Tobolcea, I., *Sisteme informatice pentru asistarea logopedului în stabilirea terapiei personalizate a tulburărilor de limbaj* –vol."Sisteme distribuite", editia V, Editura Universităţii Suceava, 2007;

3. Tobolcea I., Karner-Huţuleac A., *Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice,* Editura Universităţii „ Alexandru Ioan Cuza'', Iaşi, 2010;

Scanned with OKEN Scanner

KREATIKON

Există şase miliarde de oameni şase miliarde de căi spre fericire, scria recent Ştefan Klein, bazat pe noile descoperiri din neuropsihologie. Formatorii şi psihologii sunt chemaţi să susţină oamenii în descoperirea acestor căi, între care sursa adevărată a fericirii, aşa cum aprecia Vasile Pavelcu, este aceea de a fi "opera propriei personalităţi şi sculptor al propriei tale fiinţe".

O manifestare ştiinţifică consacrată formării continue prin creativitate are finalitate creşterea responsabilităţii fiecăruia faţă de coloana spirituală a sa şi a comunităţii din care face parte.

"Suntem născuţi să învingem prin Creativitate - Formare - Performanţă."

Prof. univ. dr. Mariana Caluschi

ISSN 2068-1372

editura pim

Scanned with OKEN Scanner